

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: hariduskorraldus

Marge Hein
PÕHIKOOLI ÕPILASTE ÕPIMOTIVATSIOONI SEOSSED TAJUTUD VANEMATE
KASVATUSSTIILIDEGA
magistritöö

Juhendaja: dots Merle Taimalu

Tartu 2017

Sisukord

Sisukord.....	2
Sissejuhatus	4
Teoreetiline ülevaade	6
Õpimotivatsioon ja enesemääratlemise teooria	6
Sisemine motivatsioon.....	7
Väline motivatsioon.....	8
Vanemate kasvatusstiilid	9
Nõudlikkus ja tundlikkus.....	10
Autoriteetne, autoritaarne, minnalaskev ja hoolimatu kasvatusstiil.....	11
Õpilaste õpimotivatsiooni seosed vanemate kasvatusstiilidega	13
Õpimotivatsiooni seosed autoriteetse kasvatusstiiliga.....	13
Õpimotivatsiooni seosed autoritaarse kasvatusstiiliga.....	15
Õpimotivatsiooni seosed minnalaskva ja hoolimatu kasvatusstiiliga	16
Õpimotivatsiooni ja kasvatusstiilide vahelisi seoseid mõjutavad tegurid.....	17
Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....	19
Metoodika.....	20
Valim	20
Mõõtevahendid	21
Protseduur.....	23
Tulemused	25
Õpilaste õpimotivatsiooni ning õpilaste poolt tajutud vanemate kasvatusstiilide skaalade faktorstruktuurid	25
Õpilaste õpimotivatsiooni seosed õpilaste poolt tajutud vanemate kasvatusstiilide nõudlikkuse ja tundlikkuse dimensioonidega.....	29
Õpilaste õpimotivatsiooni seosed õpilaste poolt tajutud vanemate nõudlikkusega kõrge tajutud tundlikkuse korral	30

Õpilaste õpimotivatsiooni seosed õpilaste poolt tajutud vanemate nõudlikkusega madala tajutud tundlikkuse korral	30
Arutelu	31
Õpilaste õpimotivatsiooni ja tajutud vanemate kasvatusstiilide faktormudelid	31
Õpilaste õpimotivatsiooni seosed õpilaste poolt tajutud vanemate kasvatusstiilide nõudlikkuse ja tundlikkuse dimensioonidega	33
Õpilaste õpimotivatsiooni seosed õpilaste poolt tajutud vanemate nõudlikkusega kõrge tajutud tundlikkuse korral	34
Õpilaste õpimotivatsiooni seosed õpilaste poolt tajutud vanemate nõudlikkusega madala tajutud tundlikkuse korral	36
Töö piirangud ja soovitusel edaspidisteks uuringuteks	36
Töö praktiline väärtus	37
Kokkuvõte	38
Summary	39
Tänuõnad	40
Autorsuse kinnitus	40
Kasutatud kirjandus	41
Lisad	
Lisa 1. Ankeet	
Lisa 2. Vanemate poole pöördumise teksti näidis	
Lisa 3. Õpimotivatsiooni puudutavate väidete faktorlaadungid ja kommunaliteedid (N=202)	
Lisa 4. Kasvatusstiile puudutavate väidete faktorlaadungid ja kommunaliteedid (N=369)	

Sissejuhatus

Õpilaste sisemine motivatsioon õppida on oluline tegur tagamaks paremat sooritust ja õpiedukust koolis (Cerasoli, Nicklin, & Ford, 2014; Gottfried, Marcoulides, Gottfried, & Oliver, 2013). Rahvusvahelistest uuringutest on selgunud, et Eesti õpilaste õpimotivatsioon on võrdlemisi madal. Näiteks TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) 2003 uuringus leiti, et Eesti õpilaste head testitulemused on selgitatavad pigem välise kui sisemise motivatsioonitegurite toel (Lepmann, 2006). PISA (*Program for International Student Assessment*) 2012 (OECD, 2013) ning PISA 2015 (OECD, 2016) uuringutes jäi Eesti õpilaste sisemine õpimotivatsioon alla OECD riikide keskmise. Kuigi PISA 2015 tulemused näitasid, et võrreldes aastaga 2006 hindavad Eesti õpilased nii õppetöö nauditavust kui ka oma välist motiveeritust kõrgemalt (OECD, 2016), on jätkuvalt oluline pöörata tähelepanu neile õpilastele, keda iseloomustab õppetöös vähene huvi ja motivatsioon (Teppo, Semilarski, Soobard, & Rannikmäe, 2017).

Nii sisemise kui ka autonoomsema välise motivatsiooni tekkeks on vajalik, et inimene saaks rahuldada kolme põhilist psühholoogilist vajadust, milleks on autonoomia, kompetentsus ja seotus (Deci & Ryan, 2008b). Vanemad mõjutavad oma lapse seotusetunnet ning aitavad autonoomiat toetava käitumisega kaasa lapse autonoomia kujunemisele (Riley, 2015) ning soodustavad õppimisega seotud kompetentsuse kujunemist (Bronstein, Ginsburg, & Herrera, 2005). Seetõttu avaldavad ka vanemate kasvatusstiilid olulist mõju õpimotivatsioonile. On leitud, et vanemate kasvatusstiil on teiste tegurite kõrval üks olulisemaid, mis määrab ära õpilase motiveerituse ja õpiedukuse (Leung & Lee, 2013). Ka PISA 2015 tulemused kinnitasid, et vanemate huvi lapse koolitööde vastu ning õppimisalaste pingutuste ja saavutuste toetamine seostus paremate testitulemustega (Tire, Puksand, Lepmann, Henno, & Kitsing, 2016).

Lapse arengu ja kohanemise seisukohalt annab teooria järgi parimaid tulemusi autoriteetne kasvatusstiil (Baumrind, Larzelere, & Owens, 2010). Varasemates uurimustes (Alt, 2015; Rivers, Mullis, Fortner, & Mullis, 2012) on leitud sisemise motivatsiooni seos vanema autoriteetse kasvatusstiiliga. Autoritaarset kasvatusstiili on seostatud välise motivatsiooni (Alt, 2015; Shavanddasht & Schänzel, 2017) ning ka amotivatsiooniga (Shavanddasht & Schänzel, 2017). Kui Leung ja Lee (2013) seostasid minnalaskvat kasvatusstiili nii välise kui ka sisemise motivatsiooniga, siis teistes uurimustes (Ginsburg & Bronstein, 1993; Shavanddasht & Schänzel, 2017) on leitud seos ainult välise motivatsiooniga. Alt (2015) seevastu leidis, et minnalaskev kasvatusstiil seostub

amotivatsiooniga. Samas on uurimistulemused ka näidanud, et autoritaarsel ja minnalaskval kasvatusstiilil puudub seos õpimotivatsiooniga (Rivers et al., 2012) ning et motivatsioon ei seostu vanema ühegi kasvatusstiiliga (Cheung & McBride-Chang, 2008).

Kui vanemate kasvatusstiile või nende teatud aspekte on Eestis uuritud (Aavik & Aavik, 2012; Kutsar, Kasearu, & Kurrikoff, 2012; Lukk, 2005; Saar & Niglas, 2001; Tulviste & Rohner, 2010), siis vanemate kasvatusstiilide ja õpimotivatsiooni seoste kohta autorile teadaolevalt Eestis tehtud uuringud puuduvad. Seniste välismaal läbiviidud uurimistulemuste vastandlikkus ei võimalda teha järeldusi vanemlike kasvatusstiilide ja õpilaste õpimotivatsiooni vaheliste seoste kohta Eestis. Eelpool kirjutatust tulenevalt on töö uurimisprobleemiks see, millised on seosed õpilaste õpimotivatsiooni ja vanemate kasvatusstiilide vahel. Uurimuse eesmärk on selgitada välja põhikooli õpilaste õpimotivatsioonile antud hinnangute ning tajutud vanemate kasvatusstiilide vahelised seosed.

Töö esimeses osas antakse ülevaade õpimotivatsioonist enesemääratlemise teooria järgi ning selgitatakse vanemate kasvatusstiile nõudlikkuse ja tundlikkuse dimensioonide põhjal. Seejärel kirjeldatakse varasemate empiiriliste uurimuste põhjal õpimotivatsiooni ja vanemate kasvatusstiilide omavahelisi seoseid. Teoreetilisele ülevaatele järgneb teise osana empiirilise uurimuse meetodika, mis hõlmab valimi, mõõtevahendite ja protseduuri kirjeldust. Kolmandas osas tuuakse välja uurimuse tulemused. Neljandas osas võrreldakse tulemusi varasemate uurimustega ning arutletakse saadud tulemuste üle.

Teoreetiline ülevaade

Õpimotivatsioon ja enesemääratlemise teooria

Motivatsiooni mõiste tuleneb ladinakeelsest sõnast *motivus*, mida võib mõista kui liikumise põhjust (Cofer & Petri, 2016). See hõlmab nii energiat, suunda, püsivust kui ka eesmärgi saavutamisele orienteeritust (Ryan & Deci, 2000b). Motivatsiooni defineeritakse ka motiivide kogumina (Eesti keele..., 2009), mis paneb õpilase tegutsema soovitud eesmärkide saavutamise suunas (Bae, 2015). Motivatsioon on inimese rahuldamata vajadustest tekkiv psühholoogiline seisund (Vaino & Teppo, 2014). Õpimotivatsioon (*learning motivation; academic motivation*) on inimese sisemine omadus, mille tulemusena tekib soov õppida ja saavutada õpitulemusi (Bae, 2015). Seejuures saab motivatsioonina käsitleda kõiki protsesse, mis algatavad või säilitavad õppimist, sest ilma motivatsioonita ei saa õppimine toimuda (Palmer, 2009). Õpimotivatsioon on õppimisele suunatud motivatsioon (Vaino & Teppo, 2014). Kõrge õpimotivatsiooniga õpilasi iseloomustab kontsentreeritus ning aktiivne osalus õppetöös (Bae, 2015). Õpimotivatsiooni tekke ja olemuse seletamiseks sobib enesemääratlemise teooria, mis eristab motivatsiooni tüüpe olenevalt põhjustest ja eesmärkidest, mis panevad inimese tegutsema (Ryan & Deci, 2000a).

Enesemääratlemise teooria (*self-determination theory*) on isiksuse- ja motivatsiooniteooria, mis uurib teemasid nagu isiksuse areng, sotsiaalse keskkonna mõju motivatsioonile, käitumisele ning heaolule, eneseregulatsioon, universaalsed psühholoogilised vajadused, eesmärgid ja püüdlused (Deci & Ryan, 2008b). Teooria tugineb eeldusele, et inimesed on oma loomult aktiivsed ja uudishimulikud, nad tunnevad huvi ning neile meeldib õppida. Inimesed soovivad võtta omaks uusi teadmisi, kombeid ja väärtusi, mis neid ümbritsevad (Deci & Ryan, 2008a; Niemiec & Ryan, 2009). Sotsiaalne keskkond aga mõjutab inimestele omast aktiivsust, seda kas toetades või vähendades. Keskkel kohal ongi küsimus, mil määral sisemised ning välised faktorid mõjutavad inimeste käitumist. Eneseregulatsiooni taseme põhjal eristatakse erinevad motivatsioonitüüpe (Deci & Ryan, 2008a).

Kõige laiemalt eristatakse enesemääratlemise teoorias sisemist (*intrinsic*) ja välist (*extrinsic*) motivatsiooni (Ryan & Deci, 2000a). Sellele lisandub eraldi kategooriana amotivatsioon, mis on tegelikult motivatsiooni puudumine (Deci & Ryan, 2008b, 2000). Amotiveeritud inimestel puudub kohati igasugune tahe käituda viisil, nagu talt oodatakse (Shavanddasht & Schänzel, 2017). Amotivatsiooni võib põhjustada oma käitumise ja soovitud

tagajärgede vaheline ebakõla, oma ebakompetentsuse tajumine või oma tegevuse üle kontrolli puudumine (Alt, 2015).

Sisemine motivatsioon.

Sisemiselt motiveeritud inimene tegutseb, kuna see on talle nauditav ja jõukohast väljakutset pakkuv, mitte ei ole niivõrd mõjutatud välistest tõugetest, survest või tasust (Deci, 1992).

Sisemine motivatsioon seostub paljuski ka inimese huviga konkreetse tegevuse vastu. Koolis on sisemise motivatsiooni tekke eelduseks huvitavate ja nauditavate ülesannete andmine (Ryan & Deci, 2000a). Teooria järgi tekib sisemine motivatsioon kolme psühholoogilise vajaduse rahuldamisel, sest siis saab inimene süveneda talle huvipakkuvasse tegevusse. Nendeks psühholoogilisteks vajadusteks on kompetentsus, autonoomia ja seotus (Deci & Ryan, 2008b; Ryan & Deci, 2000a). Need on universaalsed, st omased kõikidele inimestele olenemata nende kultuurilisest päritolust (Deci & Ryan, 2008a). Sisemise motivatsiooni olemasolu mingi tegevuse puhul sõltub konkreetsest inimesest ning tema suhestumisest tegevuse (Ryan & Deci, 2000a), keskkonna ja sotsiaalse kontekstiga (Deci, 1992).

Kompetentsus hõlmab vajadust tunda end võimelisena efektiivselt tegutsema, saavutades soovitud tulemusi jõukohaste ülesannete täitmisel (Ryan & Powelson, 1991). Inimesed eelistavad neid tegevusi, mille puhul nad tajuvad oma võimekust ja pädevust. Sellised tegevused tekitavad huvi ning rahuldavad kompetentsusvajadust (Deci, 1992; Ryan & Deci, 2000a). Kompetentsust toetavad näiteks jõukohase raskusastmega ülesanded, konstruktiivne tagasiside, efektiivsuse ja meisterlikkuse saavutamiseks sobivate strateegiate pakkumine ning oma tegevuse hindamise mittetajumine (Niemic & Ryan, 2009). Kompetentsustunne suurendab sisemist motivatsiooni vaid juhul, kui sellega kaasneb ka autonoomia tajumine (Ryan & Deci, 2000b). Õpilased, kes tunnevad end kompetentsetena, kuid kellel puudub autonoomia, ei suuda säilitada õppimisel sisemist motivatsiooni (Niemic & Ryan, 2009).

Autonoomia on inimese vajadus tunda, et tema käitumine on tema enda poolt määratletud (Ryan & Deci, 2000a). Seda vajadust suurendab valikuvabadus oma tegevustes. Huvitava ülesande või tegevuse puhul pärsib sisemist motivatsiooni oma tegevuse üle kontrolli tajumine (Deci & Ryan, 2008a; Ryan & Deci, 2000a). Väline mõjutamine nagu tasustamine materiaalse vahenditega, ähvardamine, tähtaegade määramine, teistepoolne eesmärkide seadmine, võistluslikkusele rõhumine, järelevalve või hindamine vähendab sisemist motivatsiooni, kuna see mõjutab indiviidi kontrollitunnet ja tekitab survet (Deci &

Ryan, 2000). Liigne väline kontroll viib olukorrani, kus õpilane ei tunne õppimisest enam rõõmu, pole enam entusiastlik ega huvitatud. Selle asemel kogeb õpilane sageli hoopis ärevust, igavust või võõrandumist (Niemic & Ryan, 2009).

Seotus tähendab kokkupuudet, toetust ja suhtlust teiste inimestega viisil, mis tekitab rahulolu ja ühtekuuluvustunnet (Ryan & Powelson, 1991). Turvaliste suhete olemasolu toetab sisemist motivatsiooni, kuigi see võib avalduda ka olukordades, kus inimene on teistest isoleeritud (Ryan & Deci, 2000b). Deci ja Ryan (2000) on leidnud, et võrreldes autonoomia- ja kompetentsustundega on seotuse mõju sisemisele motivatsioonile väiksem, kuid seotuse puudumine mõjutab inimese heaolu ning võimet tegutseda ja areneda (Deci & Ryan, 2014). Samas on kolmest põhivajadusest just seotust uuritud kõige vähem (Vallerand, Pelletier, & Koestner, 2008). Samuti on teada, et lapsed, kes kasvavad kolme põhivajaduse rahuldamist toetavas keskkonnas, tajuvad suuremat turvatunnet ja rahulolu oma suhetest vanematega ning ilmutavad rohkem autonoomsemat motivatsiooni erinevate ülesannete ja tegevuste suhtes (Deci & Ryan, 2014).

Väline motivatsioon.

Väline motivatsioon on instrumentaalne ehk vahenditel põhinev. Tegutsemise põhjuseks on eeldatav tagajärg, milleks võib olla soovitatav tulemus, saadav hüve või ka karistuse vältimine (Deci & Ryan, 2008a; Ryan & Deci, 2000a). Et paljud koolis antavad ülesanded ei ole oma olemuselt õpilastele huvitavad ega nauditavad ning sisemist motivatsiooni ei saa ka väliste tegurite abil otseselt tekitada, on õppimise toetamisel samavõrd oluline ka välise motivatsiooni reguleerimine (Ryan & Deci, 2000a). Toetades välise motivatsiooni autonoomsemate vormide avaldumist, on võimalik saavutada püsivamaid ja paremaid õpitulemusi (Vallerand et al., 2008). Väline motivatsioon muutub läbi internalisatsiooni (*internalization*) ja integratsiooniprotsessi (*integration*). Internalisatsiooniprotsessi käigus toimub väärtuste omaksvõtt ja välise regulatsiooni muutumine sisemiseks. Integratsioon on aga protsess, mille kaudu väärtused ja regulatsioon saavad täielikult osaks inimese olemusest (Ryan & Deci, 2000a).

Kõige vähem autonoomne välise motivatsiooni tüüp on väline (*external*) regulatsioon. Välise regulatsiooni korral on käitumise ajendiks soov saada välist tasu või vältida karistust (Deci & Ryan, 2000). Inimene tunneb survet mõelda, tunda või käituda mingil kindlal viisil (Deci & Ryan, 2008b; Ryan & Deci, 2000a). Näiteks õpib õpilane eksamiks seetõttu, et saada head hinnet (Niemic & Ryan, 2009). Ka pealesurutud (*introjected*) regulatsioon on oma

olemuselt kontrolliv. Inimene teadvustab, mida ta „peaks“ tegema, kuid ei võta seda omaks (Deci, 1992). Sellisel juhul on õpilase käitumine suunatud survestatuse vähendamisele, süütunde vältimisele, oma enesehinnangu või uhkuse säilitamisele (Deci & Ryan, 2008a, 2000; Niemiec & Ryan, 2009).

Omaksvõetud (*identified*) regulatsioon on pealesurutud motivatsioonitüübiga võrreldes märksa autonoomsem. Sellisel juhul on inimene teadlik vajadusest mingil kindlal viisil tegutseda ning aktsepteerib välist regulatsiooni võttes ühtlasi ka vastutuse vastavalt käituda (Deci & Ryan, 2008a; Ryan & Deci, 2000a). Näiteks õpib õpilane eksamiks, kuna ta teab, et see on talle vajalik, saavutamaks tulevikus piisavat kompetentsust, et arstina töötada (Niemiec & Ryan, 2009). Integreeritud (*integrated*) regulatsiooni korral on aga tegu autonoomse motivatsiooniga. Väline regulatsioon on täielikult saanud inimese enesetaju omaks. See toimub läbi enesehindamise protsessi, muutes uued regulatsioonid osaks oma väärtuste ja vajaduste kogumist (Deci & Ryan, 2008a, 2000). Õpilane väljendab sellisel juhul oma tahet õppida ning väärtustab õppeprotsessi (Deci & Ryan, 2008b; Ryan & Deci, 2000a). Õpilane õpib eksamiks seetõttu, et tulevikus saaks arstina töötades aidata neid, kes tema abi vajavad. See on kooskõlas õpilase väärtuste ja huvidega (Niemiec & Ryan, 2009).

Internalisatsiooni- ja integratsiooniprotsessi toetamisel on oluline teada, kuidas sotsiaalne keskkond, inimestevahelised suhted ning erinevad kontekstist sõltuvad tegurid mõjutavad kontrollitud ja autonoomset motivatsiooni ning soodustavad või takistavad kolme peamise vajaduse rahuldamist (Deci & Ryan, 2008b). Näiteks täidavad inimesed huvi mittepakkuvaid ja teiste poolt pealesurutud ülesandeid meelsasti siis, kui see tegevus on väärtustatud nende inimeste poolt, kellega tuntakse sidet. See võimaldab rahuldada oma vajadust olla seotud ümbritsevate inimestega. Seega on õpimotivatsiooni kujunemisel oluline roll täita õpetajatel ja lapsevanematel (Deci & Ryan, 2008a; Niemiec & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2000a). Kompetentsustunde suurendamiseks saab õpilasele õpetada eakohaseid õpistrateegiaid, pakkuda jõukohaseid ülesandeid, konstruktiivset tagasisidet ning eduelamusi (Niemiec & Ryan, 2009). Integratsiooniprotsess saab toimuda aga ainult õpetajate ja vanemate autonoomiat toetava, mitte kontrolliva käitumise korral (Deci & Ryan, 2008a).

Vanemate kasvatusstiilid

Vanematel on oluline roll oma lapse sotsiaalse, psühholoogilise ja kognitiivse arengu kujundamisel (Vasquez, Patall, Fong, Corrigan, & Pine, 2016). Seda rolli täidavad vanemad erinevatel viisidel, mis väljenduvad nii vanemate füüsilises hoolitsuses kui ka rakendatavates

kasvatustiilides (Sultana & Ghose, 2013). Kasvatustiili võib mõista kui mustrit, kuidas vanemad lastekasvatamisel käituvad (Hoang, 2007). See kirjeldab püsivaid hoiakuid, mida vanemad kasutavad lapsega suheldes oma kasvatuslike eesmärkide täitmiseks, ning emotsionaalset kliimat, mis kaasneb vastava käitumisega. Vanema käitumine hõlmab seejuures nii tema praktikaid ehk spetsiifilisi ja eesmärgipäraseid tegevusi, mille kaudu vanem täidab oma vanemlikke kohustusi, kui ka mitte-eesmärgipäraseid tegevusi, milleks võivad olla žestid, hääletoonimuutused või spontaansed emotsioonid (Darling & Steinberg, 1993).

Ühe laialdaselt tuntud, aktsepteeritud ja sotsialiseerimisalast teadustööd mõjutanud vanemate kasvatustiilide tüpoloogia on esitanud Baumrind (Shavanddasht & Schänzel, 2017). Baumrind (1966) eristas varasemalt kontrolli alusel kolme kasvatustiili: autoriteetne (*authoritative*), autoritaarne (*authoritarian*) ja minnalaskev (*permissive*). Baumrindi tüpoloogiat arendasid edasi Maccoby ja Martin (1983), kes eristasid kahte dimensiooni – nõudlikkus (*demandingness*) ja tundlikkus (*responsiveness*). Olles varasemas uurimuses (Baumrind, 1971) eristanud vanemate käitumismustri, mille puhul olid nii nõudlikkus kui tundlikkus madalad, kasutas ka Baumrind hilisemates töödes (Baumrind, 2005, 1996, 1991) kasvatustiilide kirjeldamisel nõudlikkuse ja tundlikkuse skaalat. Tüpoloogiale lisandus neljandana juurde hoolimatu (*disengaged/rejecting-neglecting*) kasvatustiil.

Nõudlikkus ja tundlikkus.

Nõudlikkus viitab nõuetele, mis vanemad lapsele esitavad, et suunata last perekeskkonda sobituma. Lisaks nõuete esitamisele hõlmab see lapse jälgimist, korrale kutsumist ja valmisolekut sõnakuulmatule lapsele vastu astuda (Baumrind, 1996). Nõudlikud vanemad jäävad oma seisukohale kindlaks isegi, kui see õhutab konflikti lastega (Baumrind, 2005). Nõudlikkusega ei kaasne ilmtingimata sunnivõimu rakendamine (Baumrind, 1996). Sundivad vanemad esitavad seevastu pidevalt üleliigseid nõudmisi koos ähvarduste ja lubadustega, ilma omapoolsete põhjendusteta. Nad püüavad mõjutada last, tuues esile oma võimu ja staatust vanemana, mitte aga lapse käitumisele järgnevaid võimalikke kahjulikke tagajärgi, mida vanem püüab vältida (Baumrind, 2005).

Kõrge nõudlikkuse puhul, mis on omane nii autoritaarsele kui autoriteetsele vanemale, eristas Baumrind (2005) käitumuslikku ning psühholoogilist kontrolli. Käitumusliku kontrolli puhul reguleerivad vanemad lapse käitumist vastavalt kodus või ühiskonnas kehtivatele reeglitele. See hõlmab nii nõuete ja reeglite kehtestamist kui ka täitmise jälgimist ja kontrolli (Smetana, 2017). Hiljem on hakatud eristama ka proaktiivset ja reaktiivset käitumuslikku

kontrolli (Pinquart, 2016). Käitumuslik kontroll erineb oluliselt psühholoogilisest kontrollist, millega püütakse mõjutada lapse psühholoogilist ja emotsionaalset arengut (Barber, 1996). Psühholoogiline kontroll avaldub süütunde tekitamises, oma armastuse ja hoolivuse keelamises (Smetana, 2017) ning lapse häbistamises (Barber, 1996). Omaette vormina võib käsitleda ülemäära kontrolli (*overcontrol*), mis väljendub liiges osaluses lapse igapäevastes rutiinsetes tegevustes. Maccoby ja Martini nõudlikkuse skaala piirdub vaid käitumusliku kontrolli mõõtmisega (Pinquart, 2016).

Tundlikkus näitab, mil määral vanem tahtlikult soodustab lapse individuaalsuse, autonoomia ja enesekindluse kujunemist, olles ise seejuures häälestatud, toetav ja leplik lapse vajaduste ning nõudmiste osas. Tundlikkus hõlmab endas soojust kui vanema armastuse emotsionaalset väljendust, vastastikkust kui lapse ja vanema suhtluses sünkroniseerumise ja häälestumise protsesse, selget kommunikatsiooni, kiindumust ning autonoomia toetust (Baumrind, 2005, 1996). Vanemad, keda iseloomustab madal tundlikkus, distantseerivad end lapsest. Nad pole julgustavad, ei tunne huvi lapse arvamuse vastu ning osalevad vähesel määral lapse tegevustes (Bao, Fern, & Sheng, 2007). Võib ka öelda, et nõudlikkus näitab vanema valmisolekut last sotsialiseerida ning tundlikkus viitab sellele, kuidas vanem lapse individuaalsust tunnustab ja toetab (Darling & Steinberg, 1993).

Autoriteetne, autoritaarne, minnalaskev ja hoolimatu kasvatusstiil.

Kõrge tundlikkus on omane autoriteetsele ja minnalaskvale kasvatusstiilile. Autoriteetne vanem, keda iseloomustab seejuures kõrge nõudlikkus, püüab selgitamise ja põhjendamisega mõjutada last käituma soovitud viisil (Maccoby & Martin, 1983). Ta julgustab last arutlema ning otsuste tegemisel kaasa rääkima (Baumrind, 1966). Ta võtab arvesse lapse arvamust, soove ja vajadusi (Sultana & Ghose, 2013), olles valmis kehtivaid reegleid muutma või tühistama (Leal-Soto, Onate, Ulloa, & Maluenda, 2013). Minnalaskev vanem püüab käituda lapse impulsside, soovide ja tegevuste osas mittekarihtaval, leplikul ning pooldaval viisil (Baumrind, 1966). Ta on lapse vastu soe, kuid tal puudub kontroll lapse käitumise üle (Shavanddasht & Schänzel, 2017). Seega on talle omane madal nõudlikkus. Minnalaskev vanem laseb lapsel oma käitumist ise reguleerida võimalikult suurel määral, vältides kontrolli ja sunni rakendamist (Baumrind, 1966; Leal-Soto et al., 2013).

Madal tundlikkus on omane autoritaarsele ja hoolimatule kasvatusstiilile. Autoritaarne vanem on nõudlik ja ootab lapselt kuulekust ilma liigseid küsimusi esitamata (Roman, Makwakwa, & Lacante, 2016). Vanema verbaalsed sõnumid lapsele on ühepoolsed, tihti emotsionaalselt halvustavad ning ükskõikse reageeringuga lapse positiivsele käitumisele

(Leal-Soto et al., 2013). Kord saavutatakse ja säilitatakse karmide karistuste (Roman et al., 2016) ning psühholoogilise kontrolliga (Baumrind et al., 2010). Madala nõudlikkusega hoolimatu vanem on osavõtmatu, olles tavaliselt niivõrd hõivatud oma probleemidega, et tal pole lapse jaoks aega. Pööramata rõhku lapse vajadustele ja soovidele, ei esita vanem ka omapoolseid nõudmisi (Sultana & Ghose, 2013). Hoolimatu vanem ei pane lapse jaoks piire paika, ei jälgi tema tegevusi ning väljendab oma kiindumust vaid vähesel määral (Leal-Soto, et al., 2013). Hoolimatule vanemale võib olla omane ka impulsiivsus ehk toimetamine vastavalt oma soovidele ja kapriisidele. Oma armastust ja hoolivust näitab ta sellisel juhul välja ootamatutel hetkedel, mitte aga püsivalt (Sultana & Ghose, 2013).

Uuringud (Ren & Pope Edwards, 2015; Wang, 2014) on näidanud, et autoriteetne kasvatustiil omab võrreldes teiste kasvatustiilidega märksa positiivsemat mõju lapse akadeemilisele, psühholoogilisele ja sotsiaalsele kohanemisele. Noortel, kelle vanemad kasutavad suhteliselt kõrget käitumuslikku kontrolli, kuid toetavad lapse autonoomiat ning väldivad verbaalset rünnakut ja psühholoogilist kontrolli, on paremad tulemused koolitöös. Käitumusliku kontrolli puudumine seostub seevastu lapse madala kompetentsusega (Baumrind et al., 2010). Samas on ka leitud, et käitumuslik kontroll vähendab laste antisotsiaalset käitumist (Barber, 1996) ning suurendab eneseregulatsiooni (Barber, Stolz, Olsen, Collins, & Burchinal, 2005). Vanematepoolne akadeemiline julgustamine ja osalemine kooliga seotud tegevustes tuleb igal juhul kasuks teismeliste õpiedukusele, kuid sellel on märksa suurem mõju autoriteetse kasvatustiili korral (Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992).

Üldiselt ollakse veendunud, et keskpärane või kõrge tundlikkus on hea lapsevanema oluline omadus (Barber et al., 2005). Kõrge nõudlikkuse osas on aga seisukohad vastuolulised. On leitud, et isegi leebe füüsiline karistamine mõjub lapsele kahjustavalt, suurendades lapse ärevust (Lansford et al., 2014) ja agressiivsust (Altschul, Lee, & Gershoff, 2016; Lansford et al., 2014). Kõrge nõudlikkuse puhul võivad teismelised tajuda käitumuslikku kontrolli sarnaselt psühholoogilisele kontrollile (Kakihara, Tilton-Weaver, Kerr, & Stattin, 2010). Seevastu on just ema soojus kui tundlikkuse üks olulisemaid komponente seotud lapse sotsiaalse kompetentsuse ning vähesema agressiooni (Altschul et al., 2016; Lansford et al., 2014) ja ärevusega (Lansford et al., 2014). Nii on ka leitud, et nelja kasvatustiili puhul nõudlikkuse ja tundlikkuse skaalal saavutavad parimaid tulemusi hoopis minnalaskva kasvatustiiliga vanemate lapsed õpiedukuse (Calafat, García, Juan, Becoña, & Fernández-Hermida, 2014), psühholoogilise kohanemise (Fuentes, García, Gracia, & Alarcon, 2015) ja enesehinnangu (Boer & Tranent, 2013) vallas. Kuigi uurimused on jõudnud

erinevatele tulemustele, milline kasvatusstiil annab parimaid tulemusi, ning on viidanud kultuurilistele erinevustele, võivad põhjuseks olla hoopis metodoloogilised erinevused empiirilistes uurimustes (Osorio & González-Cámara, 2016).

Eestis on 1972. aastaga võrreldes vähenenud autoritaarsete vanemate arv ning vanemate praktikates on suurenenud avatud suhtluse ja läbirääkimiste osakaal ning reeglite paindlikkus. Ühes uurimuses (Kutsar et al., 2012) väitis ainult 3% lastest, et nad peavad tulema nädalavahetusel koju kindlaks kellaajaks. Ainult 1% lastest leidis, et neid karistatakse reeglite rikkumisel. Lukk (2005) eristas oma uurimuses faktoranalüüsi käigus kolm kasvatusstiili. Esiteks tõi ta välja stiili, mis on väga sarnane autoriteetsele, olles kõrge nii nõudlikkuse kui tundlikkuse osas, ent vanemaid iseloomustas ühtlasi kõrge vajadus lapse tegevuste üle domineerida, nende eest otsustada. Teiseks eristus autoritaarne kasvatusstiil. Kolmandana eristus stiil, mida peeti minnalaskva ja hoolimatu kasvatusstiili vahepealseks. Lapsed ise tajuvad aga oma vanemaid soojade, vastuvõtlike ja mõõdukalt kontrollivatena (Tulviste & Rohner, 2010). Võrreldes Eestis elavate vene rahvusest vanematega kontrollivad eestlastest vanemad oma laste käitumist vähem (Saar & Niglas, 2001), vastavad meelsamini laste küsimustele ja kuulavad sagedamini nende seisukohti (Aavik & Aavik, 2012).

Õpilaste õpimotivatsiooni seosed vanemate kasvatusstiilidega

Vanemate kasvatusstiilidel on pikaajaline mõju õpilastele ja nende motivatsioonile. Seda paljuski seetõttu, et vanemlike praktikate kaudu võtavad lapsed omaks vanemate uskumused ja tõekspidamised (Hill & Wang, 2015). Eriti kriitiline on teismeiga, mil suureneb laste soov autonoomia ja enesekontrolli järele. Igapäevased vanemate poolt seatud piirangud võivad vähendada autonoomiatunnet ja sisemist motivatsiooni. Seetõttu on vaja teada, millised vanematest tulenevad tegurid soodustavad või pidurdavad sisemise motivatsiooni avaldumist (Sharp, Caldwell, Graham, & Ridenour, 2006).

Õpimotivatsiooni seosed autoriteetse kasvatusstiiliga.

Õpimotivatsiooni ja vanemate kasvatusstiilide vahelisi seoseid uurivates töodes on täheldatud positiivset korrelatsiooni sisemise motivatsiooni ja autoriteetse kasvatusstiili vahel (Alt, 2015; Ginsburg & Bronstein, 1993; Rivers et al., 2012). Ühtlasi on leitud autoriteetse kasvatusstiili ja amotivatsiooni vaheline negatiivne seos (Alt, 2015). Õpimotivatsiooni seisukohast on olulised autoriteetsetele vanematele omased omadused nagu soojus, järelevalve ja ratsionaalne põhjendamine, toetus ning autonoomiat toetav käitumine (Bae, 2015; Froiland,

2011; Jungert et al., 2015; Turner, Chandler, & Heffer, 2009). Autoriteetsete vanemate lastel on enim sisemisest motivatsioonist lähtuvaid eesmärke ja püüdlusi (Gonzalez & Wolters, 2006). Sõltuvalt sellest, kas vanem püstitab lapsele sisemisest või välisest motivatsioonist lähtuvaid eesmärke, püstitavad lapsed vastavalt kas meisterlikkusele või sooritusele suunatud eesmärke (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens, Michou, & Soenens, 2013). Seevastu autoritaarsete või minnalaskvate vanemate laste eesmärgid lähtuvad pigem välisest motivatsioonist (Roman et al., 2015).

Vanema tundlikkus seostub suurema õpilaste huviga õppetöö vastu (Spera, 2006). Lapsed, kes tajuvad oma vanemaid toetavatenä ja õppetööd väärtustavana, on rohkem sisemiselt motiveeritud (Vitoroulis, Schneider, Vasquez, Soteras de Toro, & Gonzáles, 2012). Vanemate huvi lapse koolitööde vastu ning toetus õppimisega seotud pingutuse ja saavutuste osas seostub ka paremate õpitulemustega (Tire et al., 2016). Proaktiivset käitumuslikku kontrolli kasutavad vanemad soodustavad eesmärgipärast käitumist ning esitavad lastele suuremal määral nõudmisi saavutada õpitulemused, mis vastavad nende intellektuaalsetele võimetele (Lee, Yu, & Choi, 2012). Niisamuti on autonoomia-, kompetentsus- ja seotustunde toetamine tugevalt ja positiivselt seotud õppetöösse pühendumise ja ülesannete hea sooritusega (Doctoroff & Arnold, 2017). Ühe varasema uurimuse (Grolnick & Ryan, 1989) järgi pakuvad vanemad oma hinnangul tüdrukutele suuremat autonoomiatuge kui poistele, ent teises, hilisemas uurimuses (Doctoroff & Arnold, 2017) ei leitud erinevusi vanemate käitumises poiste ja tüdrukute puhul.

Autoriteetse kasvatusstiili puhul on oluline mõju motivatsioonile just vanemapoolsel autonoomiatoetusel, mistõttu kasutatakse autoriteetset kasvatusstiili ja autonoomiat toetavat kasvatusstiili ka sünonüümidenä (Hoang, 2007). Froiland (2011) leidis sarnaselt Mansouri ja Martini (2009) uurimusele, et vanemate autonoomiat toetav kasvatusstiil on oluline võtmetegur õpilaste sisemise motiveerituse puhul. Autonoomiat toetav autoriteetne vanem lubab lapsel väljendada oma ideid ja arvamusi ning osaleda otsuste tegemisel. Samuti julgustab ta last avatud suhtlemisele ja ei piira lapse uurimishuvi (Hoang, 2007). Seetõttu on selliste vanemate lastel kujunenud välja ka suurem võime iseseisvalt mõelda ja probleeme lahendada. Neid oskusi saab õpilane edukalt kasutada ka õppetöös, mistõttu kogeb laps õppimisel märksa suuremal määral sisemist motivatsiooni ja saavutab õpiedu (Bronstein et al., 2005). Erinevates uurimustes (Cerasoli et al., 2014; Turner et al., 2009) ongi leitud seoseid autoriteetse kasvatusstiil ja suurema õpiedu vahel. Et sisemise motivatsiooni korral on tegutsemise põhjuseks saadav rahulolu ja rõõm, on paremate õpitulemuste kaasnemine ootuspärane (Cerasoli et al., 2014).

Ühe uuringu (Vasquez et al., 2016) järgi seostub vanemapoolne autonoomiatoetus paljude laste koolitööd ja suhtlust puudutavate näitajatega nagu autonoomne motivatsioon, pühendumus ja valmisolek pingutamiseks, hoiakud kooli suhtes, eneseregulatsioon. Vanemapoolne autonoomiatoetus oli seotud õpilaste välise motivatsiooniga pea sama tugevalt kui autonoomse motivatsiooniga. Seetõttu järeldati, et vanemate autonoomiat toetav käitumine võib tugevdada igat liiki motivatsiooni. Autonoomiatoetus on seotud eneseregulatsiooniga ning parem eneseregulatsioon omakorda suurema motivatsiooniga (Grolnick & Ryan, 1989). Teises uuringus (Chirkov & Ryan, 2001) on leitud, et õpetajate ja vanemate autonoomiatoetus mõjutab õpilase eneseregulatsiooni, kuid vanemapoolne autonoomiatoetus seostus ainult omaksvõetud motivatsiooniga. Seevastu õpetajapoolne autonoomiatoetus seostus nii sisemise kui ka omaksvõetud motivatsiooniga.

On ka leitud, et autoriteetne kasvatusstiil on seotud autonoomse ehk sisemise ja omaksvõetud motivatsiooniga (Jungert et al., 2015; Reshvanloo & Hejazi, 2014; Shavanddasht & Schänzel, 2017). Oluline on seejuures vanema ratsionaalne selgitamine, miks laps peab midagi tegema. See soodustab vanemapoolsete väärtuste ja eesmärkide internalisatsiooni (Shavanddasht & Schänzel, 2017). Osalus kui huvitumine lapse tegevustest ja oma aja ning ressursside pühendamine lapsele ei seostu aga autonoomse motivatsiooniga (Reshvanloo & Hejazi, 2014).

Õpimotivatsiooni seosed autoritaarse kasvatusstiiliga.

Autoritaarne kasvatusstiil seostub välise motiveeritusega (Alt, 2015; Shavanddasht & Schänzel, 2017), kuna autoritaarne vanem ei toeta lapse autonoomiat ja isiksuse arengut. Lapsed, kes tajuvad oma vanemaid autoritaarsetena, on kõige vähem iseseisvad ning enim väliselt motiveeritud (Shavanddasht & Schänzel, 2017). Teisalt on leitud, et autoritaarne kasvatusstiil võib avaldada õpimotivatsioonile positiivset mõju. Seda juhul, kui vanema käitumine (näiteks õpieesmärkide seadmine) on suunatud autonoomsemate väliste motivatsioonitüüpide toetamisele või soodustab tegevuse kaudu hiljem sisemise motivatsiooni avaldumist (Alt, 2015). Ühtlasi on ka leitud, et autoritaarne kasvatusstiil seostub amotivatsiooniga (Shavanddasht & Schänzel, 2017).

Autoritaarse kasvatusstiili negatiivne mõju õpimotivatsioonile on selgitatav ülemäärase või psühholoogilise kontrolli kasutamisega. Liigne kontroll vähendab autonoomset motivatsiooni, eneseregulatsiooni ja õpitulemusi (Pomerantz, Grolnick, & Price, 2005). On leitud, et viienda klassi lastel, kelle vanemad kasutavad tugevat ja karistusel

põhinevat kontrolli, on ka seitsmendas klassis motivatsioon väline. Emade pidev survestamine ja kontroll koolitööde tegemisel vähendas õpilaste vastutustunnet ning suurendas õppimise tajumist ebameeldiva kohustusliku tegevusena (Bronstein et al., 2005). Autoritaarne vanem kasutab ka psühholoogilist kontrolli, mis seostub halvema õppeedukusega (Aunola & Nurmi, 2004). Vanemad, kes tekitavad süütunnet, ei suuda pakkuda lastele õppetöös vajalikku nõu ja tuge. Õpitulemused olid veelgi madalamad juhul, kui psühholoogilise kontrolliga kaasnes ema poolt kõrge kiindumuse väljendamine (Aunola & Nurmi, 2004).

Samas on aga teised uurijad (Kwan & Leung, 2016; Steinberg et al., 1992) leidnud, et autoritaarne kasvatusstiil on sarnaselt autoriteetsele korrelatsioonis paremate õpitulemustega. Kui vanemad on ranged, rakendavad nad õppetöös rohkem paremaid tulemusi saavutada aitavat treeningut ning nõuavad seejärel ka lastelt koolis paremaid õpitulemusi. Et treening õpetab noortele ka vastutustunnet ja püüdlikkust, võivad noortel omakorda olla kõrged standardid ja ootused iseendale. Treeningul omandatud positiivsed omadused aitavad neil olla motiveeritud saavutamaks soovitud edu (Kwan & Leung, 2016).

Õpimotivatsiooni seosed minnalaskva ja hoolimatu kasvatusstiiliga.

Minnalaskev kasvatusstiil on seotud välise motivatsiooniga, vähese eneseusalduse, enesedistsipliini ja püsivusega õppetöös (Ginsburg ja Bronstein, 1993). Lapsed, kelle vanemad ei püstita selgeid reegleid ja juhiseid sobivaks käitumiseks ega õpeta lapsele eesmärgipärast tegutsemist, on vähem ennastmääratlevad, väiksema sisemise kontrollitunde, õpioskuste ja enesekindlusega (Bronstein et al., 2005). Neil on õppetöös rohkem probleeme keskendumisega ning raskem tulla toime keerulistes olukordades (Gonzalez & Wolters, 2006). Ühtlasi on neil ka kehvemad õpitulemused ning välisem motiveeritus õppetöös (Bronstein et al., 2005). Kuna minnalaskva kasvatusstiili puhul ei juhenda vanem last piisavalt ning ei osale tema tegevustes, ei tohiks see kasvatusstiil otseselt seostuda väärtushinnangute ülevõtmisega ja omaksvõetud motivatsiooniga. Välja arvatud juhul, kui õpetajad või teised lapse jaoks olulised inimesed ei avalda selleks survet (Shavanddasht & Schänzel, 2017).

Minnalaskvat vanemat iseloomustab kõrge tundlikkus. Vanema soojus suurendab lapse enesetõhusust ning usku oma võimetesse (Hill & Wang, 2015). Seda kinnitas ka uurimus (Leung & Lee, 2013), kus minnalaskev kasvatusstiil seostus positiivselt nii sisemise kui välise motivatsiooniga, kuid negatiivselt amotivatsiooniga. Kui keskkonnas väärtustatakse kõrgelt õppimist ja haridust, võib madal nõudlikkus olla positiivne sisemisele motivatsioonile. Shavanddasht ja Schänzel (2017) kinnitasid olulist seost minnalaskva kasvatusstiili ja

omaksvõetud regulatsiooni vahel. Vanema toetusel on aga leitud olevat kahepidine mõju. Ühelt poolt see suurendab meisterlikkuse saavutamisele püstitatud eesmärke, teisalt aga sooritusele ja vältimisele püstitatud eesmärke ning suuremat ärevust testimise ees. Vanema toetusel on seega nii positiivne kui negatiivne mõju õpilase motivatsioonile (Song, Bong, Lee, Kim, 2015).

Alti (2015) töös oli minnalaskev kasvatusstiil seevastu korrelatsioonis just amotivatsiooni, aga mitte välise motivatsiooniga. Kui amotivatsiooni käsitletakse sisemise ja välise motivatsiooni puudumisena ehk seda ei uurita eraldi skaalal, pole välistatud, et minnalaskev kasvatusstiil on tugevamini seotud pigem amotivatsiooni kui välise motivatsiooniga. Samuti on leitud, et autoritaarsel ja minnalaskval kasvatusstiilil puudub seos õpilaste õpimotivatsiooni (Rivers et al., 2012) ning õpiedukusega (Turner et al., 2009). Kusjuures Cheung ja McBride-Chang (2008) ei leidnud seoseid ühegi vanema kasvatusstiili ja motivatsioonitüübi vahel.

Hoolimatute vanemate lastele on omased madalamad õpitulemused ja väiksem õppetööd puudutav kompetentsustunne. Samuti on neil negatiivsem suhtumine kooli suhtes (Bronstein et al., 2005). Nende laste õppeedukus on tõenäoliselt madalam kui minnalaskvate vanemate lastel (Pinquart, 2016). Hoolimatu kasvatusstiil seostub õpilase madala intelligentsustaseme ja passiivsusega koolitöös. Lastel, kelle vanemad ei osale aktiivselt õppetöös, sõltub õpimotivatsioon välistest motivatsiooniteguritest (Pellerin, 2005). Hoolimatute vanemate peredest laste hulgas on täheldatud enim halba kohanemist kooliga. Neile lastele on omane passiivsus, ülesandeid eirav käitumine ning ülesannete vältimise strateegiate kasutamine. Neil puudub ka enda arendamise oskus (Aunola, Stattin, & Nurmi, 2000).

Õpimotivatsiooni ja kasvatusstiilide vahelisi seoseid mõjutavad tegurid.

Lapsed tajuvad vanemate kasvatusstiile sarnastena (Shavanddasht & Schänzel, 2017; Simons & Conger, 2007). Vanemate kasvatusstiilid ühtivadki umbes 75% juhtudest (Fletcher, Steinberg, & Sellers, 1999). Kui mõlemad vanemad jagavad ühiseid eesmärke lapse koolitamise suhtes, on tundlikud lapse akadeemiliste eesmärkide osas, teevad temaga aktiivselt koostööd nende saavutamise nimel ning julgustavad ja pakuvad oma tuge, seostub see õpilase suurema nii sisemise kui ka välise motivatsiooniga (Kriegbaum, Villarreal, Wu, & Heckhausen, 2016). Kui ühel vanemal on aga teine kasvatusstiil, kaasnevad sellega kehvemad tulemused koolikohustuse täitmise, õppetööst huvitatuse, õpetajatega suhtlemise ja kodutööde

tegemise osas (Sim & Chin, 2014). Sel juhul on ka lapse motiveerituse tase madalam (Kriegbaum et al., 2016). Seejuures avaldab suuremat mõju lapse arengule vanem, kes on teisest domineerivam (Sim & Chin, 2014).

Seevastu Steinberg (2001) tõi välja, et väikelaste puhul on vanemate kasvatuses järjekindlus ja sellest tulenevalt ka arvamuste ühtimine oluline. Teismeliste puhul on vanemate ühtsusest tähtsam, et üks vanem oleks autoriteetse kasvatusstiiliga. On leitud, et õppimisega seotud kompetentsus oli kõrgeim neil õpilastel, keda kasvasid üks autoriteetne ja üks minnalaskev vanem (Fletcher et al., 1999). Samas on järeldatud, et õpimotivatsiooni seisukohast on lapsele hoopiski parim, kui üks vanem on autoritaarne ja teine autoriteetne (Leal-Soto et al., 2013).

Lapsed tajuvad oma vanemaid märksa minnalaskvamatenä kui erapooletud jälgijad vaatluse käigus (Simons & Conger, 2007). Ühtlasi tajuvad lapsed emasid märksa autoriteetsematenä kui isasid (Alt, 2015; Roman et al., 2016). Mida vanemaks saab laps, seda enam suureneb tema võime aktsepteerida teiste inimeste õigusi ning mõista oma kohustusi nende suhtes (Baumrind, 1966). Seetõttu suureneb vanematel vajadus oma otsuseid põhjendada. Põhikooli II astmeks peavad lapsed ka vanemapoolset füüsilist karistamist sobimatuks (Baumrind, 1996). Uurides õpimotivatsiooni seoseid vanemate kasvatusstiilidega, tuleb seega pöörata tähelepanu lapse vanusele.

Ühe uuringu järgi ei muutu lastel 12–15 aasta vanuses õpimotivatsiooni üldine tase, kuid sisemise ja omaksvõetud motivatsiooni tase alaneb ning välise ja pealesurutud motivatsiooni tase tõuseb (Nishimura & Sakurai, 2017). Täheldatud on sisemise motivatsiooni püsivat langust alates 7. eluaastast kuni vanuseni 16, mil jäi sisemise motivatsiooni tase püsima (Gottfried et al., 2013). Lepper, Corpus ja Iyengar (2005) leidsid, et õpilaste sisemine motivatsioon väheneb kolmandast klassist kaheksandani lineaarselt, kuid väline motivatsioon jääb enam-vähem samale tasemele. Eesti kontekstis on leitud 5.–9. klassi õpilaste põhjal, et kõrgeim oli sisemine motivatsioon 5. klassis ja madalaim 8. klassis, kuid 6. ja 7. klassi puhul statistiline erinevus puudus. Viimases põhikooli klassis õppivatel lastel tõusis aga sisemine motivatsioon hüppeliselt. Väline motivatsioon seevastu klasside lõikes ei erinenud (Pässa, 2013). Teises uurimuses (Vendik, 2015) selgus, et 7.–9. klassis õpilaste sisemise ja välise motivatsiooni tase ei erine oluliselt, kuid poisid hindavad nii oma sisemist kui ka välist motivatsiooni kõrgemalt. Oluliseks teguriks õpimotivatsiooni ja kasvatusstiilide vaheliste seoste puhul võib olla seega ka lapse sugu. Seda enam, et õpilaste huvi ja motivatsiooni puhul erinevates õppevaldkondades esineb soolisi erinevusi (Teppo et al., 2017). Simons ja Conger (2007) seevastu ei leidnud laste hulgas kasvatusstiilide osas soolisi erinevusi.

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Uurimuse eesmärk on selgitada välja põhikooli õpilaste õpimotivatsioonile antud hinnangute ning tajutud vanemate kasvatusstiilide vahelised seosed. Töös mõõtevahendina kasutatavaid skaalasid pole autorile teadaolevalt varasemalt Eestis kasutatud. Õpimotivatsiooni skaala puhul on varasemalt saadud faktoranalüüsi käigus neli (Wellnitz, 2013) või kaks faktorit (Reynolds & Chiu, 2013; Ryan & Connell, 1989). Vanemate kasvatusstiile mõõtvat skaala puhul on faktoranalüüsi käigus tekkinud kahefaktoriline mudel (Paulson, 1994; Rivers et al., 2012). Skaalade valideerimise seisukohalt on oluline püstitada järgmine uurimisküsimus:

1. Millised faktorid tekivad õpimotivatsiooni ning vanemate kasvatusstiilide skaalade puhul?

Varasemates töödes on leitud, et vanema autoriteetne kasvatusstiil on seotud õpilase sisemise motivatsiooniga (Alt, 2015; Ginsburg & Bronstein, 1993; Rivers et al., 2012) ning lisaks ka omaksvõetud motivatsiooniga (Jungert et al., 2015; Reshvanloo & Hejazi, 2014; Shavanddasht & Schänzel, 2017). Väline motivatsioon on seevastu seotud autoritaarse (Alt, 2015; Ginsburg & Bronstein, 1993; Shavanddasht & Schänzel, 2017) ja minnalaskva (Ginsburg & Bronstein, 1993) kasvatusstiiliga. Samas on leitud, et minnalaskev kasvatusstiil seostub positiivselt sisemise ja välise motivatsiooniga (Leung & Lee, 2013), aga ka amotivatsiooniga (Alt, 2015). Lisaks on tulemused näidanud, et autoritaarsel ja minnalaskval kasvatusstiilil puudub seos õpimotivatsiooni (Rivers et al., 2012) ning -edukusega (Turner et al., 2009). Cheung ja McBride-Chang (2008) ei leidnud koguni seoseid ühegi vanema kasvatusstiili ja motivatsioonitüübi vahel. Autorile teadaolevalt ei ole Eestis uuritud vanemate kasvatusstiilide seoseid õpimotivatsiooniga. Tulenevalt seniste uurimistulemuste vastandlikkusest soovetaksegi magistritöös uurida õpimotivatsiooni ja vanemate kasvatusstiilide vahelisi seoseid Eesti õpilaste kontekstis. Sõnastatud on järgmine uurimisküsimus:

2. Millised on õpilaste õpimotivatsiooni tüüpide seosed tajutud vanemate nõudlikkuse ja tundlikkuse kui kasvatusstiilide dimensioonidega?

Vanema tundlikkust peetakse üldiselt oluliseks omaduseks (Barber et al., 2005), kuid kõrge nõudlikkuse vajalikkuse osas esineb vastuolulisi seisukohti. Nii on leitud, et minnalaskev kasvatusstiil on positiivses seoses õpimotivatsiooniga (Leung & Lee, 2013; Shavanddasht & Schänzel, 2017), aga ka amotivatsiooniga (Alt, 2015). Et minnalaskev

kasvatusstiil võib anda autoriteetse kasvatusstiiliga võrreldes sama häid või paremaid tulemusi õppetöös (Calafat et al., 2014), tuleb uurida nõudlikkuse seoseid õpimotivatsiooniga kõrge tundlikkuse olemasolul. Püstitati järgmine uurimisküsimus:

3. Millised seosed on õpilaste õpimotivatsiooni ja tajutud vanemate nõudlikkuse vahel kõrge tajutud tundlikkuse puhul?

Autoritaarne kasvatusstiil, mida iseloomustab kõrge nõudlikkus ja madal tundlikkus, seostub nii välise motivatsiooni (Alt, 2015; Shavanddasht & Schänzel, 2017) kui ka amotivatsiooniga (Shavanddasht & Schänzel, 2017). Samas seostatakse seda kasvatusstiili ka lapse heade õpitulemustega (Kwan & Leung, 2016). Seega on mõistlik uurida, kuidas seostub nõudlikkus õpimotivatsiooniga madala tundlikkuse korral. Sõnastatud on järgmine uurimisküsimus:

4. Millised seosed on õpilaste õpimotivatsiooni ja tajutud vanemate nõudlikkuse vahel madala tajutud tundlikkuse puhul?

Metoodika

Magistritöö puhul oli tegemist kvantitatiivse uurimusega. See põhines arusaamisel, et kogu teadmine ja seega ka teadus pärines vahetust meelelisest kogemusest ning sellel põhinevatest loogilistest järeldustest (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2005). Kvantitatiivse uurimusega sooviti „saada võimalikult objektiivseid empiirilisi andmeid täpselt piiritletud objektide kohta“ (Laherand, 2008, lk 21). Tegu oli korrelatsioonilise uurimusega. Selle eesmärk oli leida muutujatevahelisi seoseid, väljendades seejuures nii seose tugevust kui ka suunda (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Valim

Uurimuse puhul kasutati ajaressursist tulenevalt mugavusvalimit. Valim moodustati Viljandi linna munitsipaal-koolides õppivatest õpilastest. Koolide valikul jäeti välja vaid üks hariduslike erivajadustega lastele õpet andev üldhariduskool. Valimisse võeti 5.–9. klassi õpilased, sest sel põhikooli perioodil õpilaste õpimotivatsioon muutub. Sisemine motivatsioon väheneb (Gottfried et al., 2013; Lepper et al., 2005) ning suureneb väline motiveeritus (Nishimura & Sakurai, 2017). Varajane teismeiga on ühtlasi periood, mil toimuvad lapse ja

vanema vahelises suhtluses olulised muutused seoses lapse autonoomiavajaduse suurenemisega (Steinberg, 2001).

Ühendust võeti kõigi kolme kooliga, kuid üks koolidest keeldus uurimuses osalemast, põhjendades otsust tiheda töögraafiku ja juba varem kokkulepitud uurimuste rohkusega. Seega osalesid uurimuses kahe Viljandi linna kooli 5.–9. klassi õpilased. Mõlemas koolis olid paralleelklassid. Paralleelklassidest valiti juhuslikult valimisse üks klass, nii et igast koolist osalesid uurimuses viie klassi õpilased. Uurimuse läbiviimise ajal õppis valitud kümnes klassis kokku 242 õpilast. Täidetud ankeete laekus 202, moodustades 83,5% kogu valimist. Vastanutest 92 (45,5%) olid poisid ja 108 (53,5%) tüdrukud. Kaks vastanut polnud ankeedile sugu märkinud. Õpilaste vanus jäi vahemikku 11–16 aastat ($M=13,3$; $SD=1,56$).

Mõõtevahendid

Õpimotivatsiooni ja vanemate kasvatusstiilide vaheliste seoste uurimiseks on varasemalt kasutatud andmekogumismeetodina peamiselt ankeeti (vt Alt, 2015; Bae, 2015; Gonzalez & Wolters, 2006; Rivers et al., 2012). Ankeet võimaldab kiirelt ja efektiivselt koguda suure koguse andmeid (Cohen et al., 2007; Hirsjärvi et al., 2005). Uurimuses kasutati õpilaste sisemise ja välise motivatsiooni hindamiseks enesemääratlusteooria kontekstis koostatud ankeeti *Academic Self-Regulation Questionnaire – SRQ-A*. SRQ-A (Ryan & Connell, 1989) on mõeldud põhikooli õpilaste õpimotivatsiooni mõõtmiseks. Ankeedis oli 32 küsimust, mis mõõdavad nelja õpimotivatsiooni tüüpi. Nendeks olid väline, pealesurutud, omaksvõetud ja sisemine regulatsioon. Vastamiseks kasutati 4-palli skaalat (1 – täiesti vale ja 4 – väga tõene).

Instrumenti oli varasemalt erinevates riikides adapteeritud (Chirkov & Ryan, 2001). Ryan ja Connell (1989) kasutasid kolme erinevat valimit, mille puhul jäi kategooriate sisemine reliaablus mõõdukale kuni kõrgele tasemele, olles 0,62 kuni 0,82. Varasemad uurimused (Aliverninia, Lucidib, & Manganellia, 2011; Bağçeci & Kanadli, 2014) kinnitasid neljafaktorilist struktuuri. Samas on täheldatud ristlaadumist pealesurutud ja integreeritud regulatsiooni faktorite vahel (Ryan & Connell, 1989; Wellnitz, 2013). Reynolds ja Chiu (2013) viisid läbi faktoranalüüsi ning kinnitasid mudeli sobivust kahe faktori korral, eristades vähem ja rohkem autonoomset motivatsiooni. Reliaabluskoeffitsendid olid üle 0,9.

Õpilaste poolt tajutud vanemate kasvatusstiilide hindamiseks kasutati uurimuses ankeeti *Parenting Style and Parental Involvement – PSPI*, mida on kasutatud mitmetes uurimustes (nt Boer & Tranent, 2013; Rivers, 2008; Spera, 2006). Tööle püstitatud eesmärgist lähtuvalt jäeti välja vanemate kaasatuse alaskaala. Originaalankeedis (Paulson, 1994)

koosnevad nõudlikkuse ja tundlikkuse skaala kumbki 15 küsimusest. Ema ja isa kohta käivad küsimused on identsed, v.a soole viitavad sõnad. Väited vastavad Baumrindi 1967. ja 1971. aasta töödes sõnastatud neljale vanema kasvatustiilile, milleks on autoriteetne, autoritaarne, minnalaskev ja hoolimatu kasvatustiil (Paulson, Marchant, & Rothlisberg, 1998). Õpilane hindas vanemate kasvatustiile 5-punktilisel Likerti skaalal (1 – pole üldse tema moodi ja 5 – väga iseloomulik). Instrument koostati algselt mõõtmaks 9. klassi õpilasi, kuid seda on hiljem kasutatud ka 5. klassi õpilaste puhul (vt Paulson et al., 1998).

Nõudlikkuse ja tundlikkuse väiteid kui erinevaid faktoreid kontrolliti faktoranalüüsiga (Paulson, 1994). Reliaabluse näitaja oli tundlikkuse skaala puhul 0,84 ning nõudlikkuse skaala puhul 0,78. Lisaks kontrolliti valiidsuse suurendamiseks ka nende faktorite korrelatsiooni äärmusliku autonoomia (*extreme autonomy*) ning individualiseerumisega nõustumise (*acceptance of individuation*) skaaladega instrumendist *Children's Report of Parental Behavior Inventory* (CRPBI). Mõlemal juhul kasutati kahte erinevat valimit ning järeldati, et skaaladel on hea sisemine reliaablus ja valiidsus (Paulson & Caldwell, 1994, Paulson et al., 1998 j). Reliaablus on hiljem olnud nõudlikkuse puhul 0,76 ja tundlikkuse puhul 0,82 (Boer & Tranent, 2013), aga ka vastavalt 0,76 ja 0,72 (Marchant, Paulson, & Rothlisberg, 2001). Veel ühes uurimuses (Rivers et al., 2012) saavutati head reliaabluse näitajad (0,84 nõudlikkuse ja 0,87 tundlikkuse puhul) peale faktoranalüüsi läbiviimist, kuid protseduuri ei kirjeldatud sarnaselt Paulsoni (1994) tööga. Spera (2006) kasutas 30 väitest 12 vanema nõudlikkuse ja tundlikkuse väljaselgitamiseks, kuid ei kirjeldanud seejuures väidete valiku põhimõtteid.

Mõlemad ankeedid tõlgiti, kohandati ja valiidsuse suurendamise eesmärgil katsetati pilootuuringus. Adapteerimisse kaasati esialgu kaks tõlki. Esimene tõlkis originaalversioonid eesti keelde ning teine tegi tagasitõlke. Seejärel võrdlesid tõlgid oma töid ning esitasid ühise raporti tööprotsessi, tõlkevaliteedi hindamise ning omapoolsete soovitude kohta. Töö autor ja tema juhendaja kui pedagoogika valdkonna ekspert vaatasid üle nii tõlke, tagasitõlke kui ka raporti. Nende põhjal tehti muudatusi ankeetide sõnastusse. Pilootuuringusse lisati juurde väide „tal on minu jaoks reeglid arvuti ja nutiseadmete kasutamise kohta“. Sellega täiendati 1994. aasta ankeedi väidet „tal on minu jaoks reeglid televiisori vaatamise kohta“. Kõikidele uurimuses kasutatud ankeedi väidetele vastamine viidi üle 5-pallilisele skaalale. Viimasena täiendati ankeeti õpilaste üldandmeid puudutavate küsimustega.

Protseduur

Enne põhiuuringut viidi läbi pilootuuring, et hinnata mõõtevahendis olevate küsimuste selgust ja üheselt arusaadavust. Pilootuuring toimus ühes Viljandimaa põhikoolis, kus on 70 õpilast, kes käivad 5.–9. klassis. Valimisse valiti juhuslikult 35 õpilast, kes täitsid ankeedi korraga ühes ruumis. Magistritöö autor viibis kohapeal, et selgitada pilootuuringu eesmärke. Õpilastel oli võimalik ankeeti kommenteerida nii kirjalikult kui ka suuliselt ning esitada tekkinud küsimusi. Pilootuuringus valisid õpilased ankeeti täites rohkesti varianti „3 – ei oska öelda“. Õpilaste kirjalike ja suuliste kommentaaride põhjal tõlgendas autor, et õpilased tundsid ebamugavust oma vanemate kasvatustiilide kohta hinnangu andmisel. Kuigi õpilastele kinnitati, et tegu on anonüümse uuringuga, kardeti anda negatiivseid hinnanguid, soovimata oma vanemate tundeid riivata. Sellest tulenevalt muudeti ankeedi väidetele vastamine 4-palliliseks õpimotivatsiooni mõõtva originaalankeedi järgi, kaotades variandi „ei oska öelda“. Autor leidis, et variandi „ei oska öelda“ eemaldamine on kooskõlas uurimistöö eetikaga, sest õpilasel oli võimalik jätta väitele vastamata. Pilootuuringus leidsid õpilased, et kõik väited on arusaadavad, mistõttu ühtegi väidet põhiuuringuks ankeedist (vt lisa 1) ei eemaldatud. Pilootuuringu käigus saadud andmeid põhiuuringusse ei lisatud.

Põhiuuringu läbiviimiseks võttis autor ühendust valitud koolide direktorite ning nende poolt määratud kontaktisikutega. Ta selgitas magistritöö eesmärki ning andmekogumise protseduuri. Olles saanud koolilt nõusoleku uurimuses osaleda, palus autor uuringus osalevate õpilaste vanemaid teavitada küsitluse läbiviimisest. Autor koostas koolidele selleks vanemate poole pöördumise teksti näidise (vt lisa 2). See sisaldas eetilistel kaalutlustel ka teavet, et tegu on anonüümse uurimusega ning nii vanematel kui lastel on õigus osalemisest keelduda. Eestis on lubatud kasutada passiivset nõusoleku menetlust, millega eeldatakse vanema nõusolekut lapse uuringus osalemiseks, kui vanem ei ole väljendanud vastupidist (Madise, 2016).

Lisaküsimuste korral oli vanematel võimalus autorile kirjutada.

Andmeid koguti kahenädalase perioodi jooksul alates 23. jaanuarist 2017. Õpilased täitsid ankeedi kooli poolt võimaldatud õppetunni ajal. Autor ise ankeetide täitmise juures ei viibinud. Seetõttu instrueeris ta eelnevalt küsitlust läbiviivaid õpetajaid kirjalikke juhtnööre kasutades. Õpetajad olid teadlikud uurimistöö eesmärgist, eetilistest põhimõtetest ning läbiviimise protseduurist. Õpetajatel paluti enne uuringu läbiviimist rääkida õpilastega, keda võiks uurimuses osalemine mingil viisil negatiivselt mõjutada (nt võis õpilane olla hiljaaegu kaotanud vanema). Sellises olukorras, kus uuringus osalemine võib tuua negatiivseid tagajärgi, oli oluline tagada õpilase informeeritud nõusolek ja vabatahtlikkus osaleda (Cohen et al., 2007). Kaks õpilast avaldasidki soovi uuringus mitte osaleda. Täidetud ankeedi panid

õpilased ise ümbrikku, mille seejärel sulgesid. Õpetajad kogusid ümbrikud kokku ning edastasid need autorile. Puudunud õpilased ankeeti hiljem koolis ei täitnud. Vahetult enne andmekogumist oli valitud koolides viirushaiguste puhangu tõttu tavapärasest rohkem puudujaid. Seetõttu loodi puudujatele võimalus täita elektrooniline versioon. Selle sai klassijuhataja edastada e-mailiga puuduvatele õpilastele. Andmekogumise ajaks suurem haiguspuhang aga möödus, nii et elektroonilise versiooni täitsid viis õpilast.

Saadud andmeid töödeldi andmetöötlusprogrammiga Microsoft Excel 2016 ja statistikapaketiga IBM SPSS Statistics 24.0. Esimese uurimisküsimuse puhul viidi läbi peakomponentide analüüs varimaks-pöördega. Selle eesmärk oli selgitada välja, kuidas originaalankeetides tekkinud faktorid avalduvad ning kuivõrd annab uurimuse käigus saadud andmeid teooriast lähtuvalt tõlgendada (Chen, 2012). Faktorite arvu valikul võeti arvesse Kaiser-i kriteeriumi, mille järgi pidid faktorite omaväärtused olema üle 1,0 (Field, 2009). Cohen jt (2007) toovad välja, et üldise soovitusena järgi peaks faktorisse kuuluma vähemalt kolm tunnust, kuid optimaalne oleks minimaalselt viis tunnust ühes faktoris (Cohen et al., 2007).

Tunnustevaheliste seoste hindamiseks kasutati *Bartlett's Test of Sphericity* ja *Kaiser-Meyer-Olkin* testi. Et hinnata valimi suurus piisavaks, pidi *Kaiser-Meyer-Olkin* testi väärtus olema vähemalt 0,5. Tulemus on nõrk vahemikus 0,50–0,59, keskpärane vahemikus 0,60–0,69, hea vahemikus 0,70–0,79, suurepärane vahemikus 0,80–0,89 ja ülimalt hea üle 0,9 (Hutcheson & Sofroniou, 1999). Faktori kirjeldusvõime tunnuste varieeruvusest loeti piisavaks, kui kommunaliteetide väärtused olid üle 0,3. Faktorkeskmete arvutamisel kasutati aritmeetilist keskmist. Tunnused, mille puhul faktorlaadung jäi valimi suurus arvestades madalaks, eemaldati. Kui valim oli 200, pidid faktorlaadungid olema suuremad kui 0,364. Valimi puhul üle 300 oli piiriks väärtus 0,298 (Field, 2009).

Teise, kolmanda ja neljanda uurimisküsimusega otsiti õpilaste õpimotivatsiooni erinevate tüüpide ning tajutud vanemate kasvatusstiilide omavahelisi seoseid. Seose olemasolu kontrollimiseks kasutati Pearsoni korrelatsioonikordajat. Seose väärtus kuni 0,3 näitab nõrka, 0,3–0,5 keskmist ning rohkem kui 0,5 tugevat seost (Field, 2009). Tõlgendamisel kasutati ka kirjeldavast statistikast aritmeetilist keskmist ja standardhälvet.

Tulemused

Õpilaste õpimotivatsiooni ning õpilaste poolt tajutud vanemate kasvatusstiilide skaalade faktorstruktuurid

200 õpilase hinnangute põhjal õpimotivatsiooni skaalal tekkis neljafaktoriline mudel. Üks väide (28) eemaldati, sest selle puhul oli ühisosa tunnustega liiga väike (kommunaliteet < 0,3). Järgnevalt teostati uus faktoranalüüs 31 väitega. Seejärel eemaldati üks väide (21), kuna faktorlaadung oli liiga madal (faktorlaadung < 0,36). Samuti esines ristlaadumist. Kui väide laadus kahte faktorisse sarnase väärtusega, eelistati faktorit, kuhu väide oleks pidanud kuuluma originaalankeedi järgi. Kaks madala laadungiga väidet (23; 27) eemaldati, sest need ei laadunud teooria alusel faktorisse. *Kaiser-Meyer-Olkini* testi väärtus oli 0,88 ehk suurepärase. *Bartlett's Test of Sphericity* kinnitas statistilist olulisust olulisusnivool ($p < 0,001$). Väidete ühisosa teiste tunnustega oli piisavalt suur (kommunaliteet > 0,4). Mudeli kirjeldusvõime oli 55,1%. Faktoranalüüsi põhjalikumad tulemused on esitatud lisas 3.

Esimene faktor oli *väline regulatsioon*. Faktorisse kuulus 6 väidet (vt tabel 1). Faktori reliaablus oli 0,76 ning kirjeldusvõime oli 11,3% kogu variatsioonist.

Tabel 1. Faktorisse *väline regulatsioon* kuulunud väited koos faktorlaadungitega

Väite nr	Faktorlaadungi väärtus	Väide
20	0,69	Ma püüan tunnis rasketele küsimustele vastata, sest ma pean seda tegema.
2	0,68	Ma teen koolis antavaid koduseid ülesandeid, sest kui ma ei tee kodutöid ära, tuleb mul pahandust.
14	0,66	Ma töötan tunnis kaasa, sest nii näeb reegel ette.
9	0,52	Ma töötan tunnis kaasa, sest ma ei taha, et õpetaja minuga pahandaks.
6	0,48	Ma teen koolis antavaid koduseid ülesandeid, sest ma pean kodutöid tegema, sest see on minu kohustus.
25	0,45	Ma püüan koolis hästi hakkama saada, sest ma pean seda tegema.

Teine faktor oli *pealesurutud regulatsioon*. Faktorisse kuulus 8 väidet (vt tabel 2). Faktori reliaablus oli 0,89 ning kirjeldusvõime oli 15,2% kogu variatsioonist.

Tabel 2. Faktoris *pealesurutud regulatsioon* kuulunud väited koos faktorlaadungitega

Väite nr	Faktorlaadungi väärtus	Väide
26	0,79	Ma püüan koolis hästi hakkama saada, sest ma tahan, et õpetajad peaksid mind heaks õpilaseks.
1	0,72	Ma teen koolis antavaid koduseid ülesandeid, sest ma tahan, et õpetaja arvaks, et ma olen hea õpilane.
10	0,72	Ma töotan tunnis kaasa, sest ma tahan, et õpetaja arvaks, et ma olen hea õpilane.
17	0,71	Ma püüan tunnis rasketele küsimustele vastata, sest ma tahan, et teised õpilased arvaksid, et ma olen tark.
24	0,71	Ma püüan tunnis rasketele küsimustele vastata, sest ma tahan, et õpetaja räägiks minust head.
32	0,61	Ma püüan koolis hästi hakkama saada, sest mind võidakse premeerida, kui ma hästi hakkama saan.
18	0,39	Ma püüan tunnis rasketele küsimustele vastata, sest mul on häbi, kui ma ei ürita.
12	0,38	Ma töotan tunnis kaasa, sest mul on häbi, kui ma seda ei tee.

Kolmas faktor oli *omaksvõetud regulatsioon*. Faktoris kuulus 8 väidet (vt tabel 3). Faktori reliaablus oli 0,85 ning kirjeldusvõime oli 15,8% kogu variatsioonist.

Tabel 3. Faktoris *omaksvõetud regulatsioon* kuulunud väited koos faktorlaadungitega

Väite nr	Faktorlaadungi väärtus	Väide
11	0,78	Ma töotan tunnis kaasa, sest ma tahan saada uusi teadmisi.
5	0,74	Ma teen koolis antavaid koduseid ülesandeid, sest ma tahan õppeainest aru saada.
16	0,68	Ma töotan tunnis kaasa, sest tunnis kaasa töötamine on mulle oluline.
30	0,68	Ma püüan koolis hästi hakkama saada, sest minu jaoks on oluline üritada koolis hästi hakkama saada.
31	0,63	Ma püüan koolis hästi hakkama saada, sest ma olen enda üle väga uhke, kui mul koolis hästi läheb.
4	0,58	Ma teen koolis antavaid koduseid ülesandeid, sest ma tunnen ennast halvasti, kui ma ei tee kodutöid ära.
8	0,58	Ma teen koolis antavaid koduseid ülesandeid, sest kodutööde tegemine on mulle oluline.
29	0,58	Ma püüan koolis hästi hakkama saada, sest ma tunnen ennast väga halvasti, kui mul ei lähe koolis hästi.

Neljas faktor oli *sisemine regulatsioon*. Faktoris kuulus 6 väidet (vt tabel 4). Faktori reliaablus oli 0,84 ning kirjeldusvõime oli 12,7% kogu variatsioonist.

Tabel 4. Faktorisse *sisemine regulatsioon* kuulunud väited koos faktorlaadungitega

Väite nr	Faktorlaadungi väärtus	Väide
22	0,80	Ma püüan tunnis rasketele küsimustele vastata, sest see on lõbus.
7	0,77	Ma teen koolis antavaid koduseid ülesandeid, sest ma naudin kodutööde tegemist.
13	0,73	Ma töotan tunnis kaasa, sest see on lõbus.
19	0,70	Ma püüan tunnis rasketele küsimustele vastata, sest ma naudin rasketele küsimustele vastamist.
3	0,63	Ma teen koolis antavaid koduseid ülesandeid, sest see on lõbus.
15	0,53	Ma töotan tunnis kaasa, sest ma naudin tunnis kaasa töötamist.

202 õpilast andis oma vanemate kasvatusstiilide kohta hinnanguid 369 vanemale. Esialgu tekkis kümme faktorit. Seejärel hakati eemaldama väiteid, mille puhul kommunaliteet oli madal ehk väiksem kui 0,3. Ühtlasi vähendati faktorite arvu, kui tekkis faktoreid, kuhu laadus alla kolme väite. Faktorite arvu vähendamise ja väidete eemaldamise järel tekkis kahefaktoriline mudel. Et originaalankeedis (Paulson, 1994) tekkis kaks faktorit ning „kõige kindlama aluse faktorite arvuks pakub ülesande kontseptuaalne külg“ (Tooding, 2007, lk 361), valitigi kahefaktoriline mudel. Alles jäi 14 väidet (1–3, 6, 8, 9, 14, 19, 22, 24, 27–30), mis jaotusid võrdselt kahte faktorisse (vt tabel 6 ja 7). *Kaiser-Meyer-Olkini* testi väärtus oli 0,78 ehk hea. *Bartlett's Test of Sphericity* kinnitas statistilist olulisust olulisusnivool ($p < 0,001$). Väidete ühisosa teiste tunnustega oli piisavalt suur (kommunaliteet $> 0,3$). Mudeli kirjeldusvõime oli 44,3%. Faktoranalüüsi põhjalikumad tulemused on esitatud lisas 4.

Esimene faktor oli *nõudlikkus*. Faktorisse kuulus 7 väidet (vt tabel 5). Faktori reliaablus oli 0,72 ning kirjeldusvõime oli 23,5% kogu variatsioonist.

Tabel 5. Faktorisse *nõudlikkus* kuulunud väited koos faktorlaadungitega

Väite nr	Faktorlaadungi väärtus	Väide
1	0,67	Tal on minu jaoks reeglid televiisori vaatamise kohta.
2	0,64	Tal on minu jaoks reeglid arvuti ja nutiseadmete kasutamise kohta.
9	0,64	Ta otsustab enamasti ise, mida ma tohin teha.
6	0,62	Ma arvan, et ta kutsub mind palju korrale.
3	0,59	Ma kirjeldaksin teda kui ranget vanemat.
8	0,56	Ta annab mulle palju vabadust. (Ümberpööratud.)
14	0,56	Ta ootab, et ma tuleksin koolist või õhtusel ajal koju kindlal kellaajal.

Teine faktor oli *tundlikkus*. Faktorisse kuulus 7 väidet (vt tabel 6). Faktori reliaablus oli 0,79 ning kirjeldusvõime oli 20,7% kogu variatsioonist.

Tabel 6. Faktorisse *tundlikkus* kuulunud väited koos faktorlaadungitega

Väite nr	Faktorlaadungi väärtus	Väide
22	0,76	Ta julgustab mind temaga asjadest rääkima.
29	0,73	Ta julgustab mind rääkima temaga ausalt.
19	0,71	Ta julgustab mind vaatama asju erinevast küljest.
28	0,70	Ta tunneb huvi minu tegemiste vastu.
24	0,62	Ta pigem ei taha, et ma talle oma muredest räägiksin. (Ümberpööratud.)
27	0,61	Ta usub, et mul on õigus oma arvamusele.
30	0,51	Tavaliselt ta põhjendab mulle oma reegleid.

Järgnevalt esitati (vt tabel 7) kirjeldav statistika õpilaste õpimotivatsiooni tüüpide ning vanemate nõudlikkuse ja tundlikkuse faktorite kohta, tuues välja saadud faktorite keskmised väärtused koos standardhälvetega. Vanemate nõudlikkus ja tundlikkus arvutati ema ja isa kohta antud hinnangute aritmeetilise keskmisena, kui õpilane oli vastanud mõlema vanema kohta.

Tabel 7. Õpilaste õpimotivatsiooni tüüpide ning vanemate nõudlikkuse ja tundlikkuse keskmised väärtused ja standardhälbed

	M ^a	SD ^b
Väline regulatsioon	2,84	0,61
Pealesurutud regulatsioon	2,37	0,72
Omaksvõetud regulatsioon	3,11	0,57
Sisemine regulatsioon	1,93	0,63
Nõudlikkus	1,92	0,53
Tundlikkus	3,25	0,53

Märkus. ^a M – aritmeetiline keskmine; ^b SD - standardhälve

Vanemate nõudlikkuse ja tundlikkuse dimensioonide kombinatsioonidena tekkis neli õpilaste poolt tajutud kasvatustiili. Mõlema dimensiooni puhul jaotati tulemused kahte kategooriasse, poolitades keskmise punktisumma juures sarnaselt varasemale uurimusele (Boer & Tranent, 2013). Kui õpilaste poolt tajutud vanemate nõudlikkus ja tundlikkus olid pigem kõrged või kõrged (mõlemal juhul $M \geq 2,5$), paigutusid vanemad rühma *autoriteetne*. Rühma *autoritaarne* kuulusid vanemad juhul, kui tundlikkus oli pigem madal või madal ($M < 2,5$), ent nõudlikkus oli pigem kõrge või kõrge ($M \geq 2,5$). Rühm *minnalaskev* moodustus, kui tundlikkus oli pigem kõrge või kõrge ($M \geq 2,5$) ja nõudlikkus pigem madal või madal ($M < 2,5$). Kui nii nõudlikkus kui ka tundlikkus olid pigem madalad või madalad (mõlemal juhul $M < 2,5$), kuulusid vanemad rühma *hoolimatu*.

Selgus, et valdav enamus ehk 77,4% vanematest paigutasid selle jaotuse alusel rühma *minnalaskev*, kus vanemaid iseloomustab õpilaste hinnangul kõrge tundlikkus ja madal nõudlikkus (vt tabel 8). Märksa vähem oli autoriteetseid (12,1%) ja hoolimatuid (9,1%) vanemaid. Kõige väiksema grupi moodustasid autoritaarsed vanemad (1,5%).

Tabel 8. Tajutud vanemate kasvatusstiilide esinemise sagedus koos nõudlikkuse ja tundlikkuse dimensiooni keskmise väärtuse ning standardhälbega

Kasvatusstiil	N ^a	Nõudlikkus		Tundlikkus	
		M ^b	SD ^c	M	SD
Autoriteetne	24	2,87	0,27	3,41	0,35
Autoritaarne	3	2,92	0,12	2,29	0,41
Minnalaskev	154	1,76	0,38	3,38	0,38
Hoolimatu	18	1,74	0,38	2,16	0,29

Märkus. ^a Kasvatusstiili esinemise sagedus N=199 (kolm õpilast ei olnud vastanud nii nõudlikkuse kui ka tundlikkuse kohta esitatud väidetele); ^b M - keskmine väärtus; ^c SD - standardhälve

Õpilaste õpimotivatsiooni seosed õpilaste poolt tajutud vanemate kasvatusstiilide nõudlikkuse ja tundlikkuse dimensioonidega

Leidmaks vastust kolmandale uurimisküsimusele, uuriti motivatsioonitüüpide seoseid nõudlikkuse ja tundlikkusega. Kui vanema tundlikkus korreleerus kõikide motivatsioonitüüpidega, siis vanema nõudlikkuse puhul statistiliselt oluline seos omaksvõetud regulatsiooniga puudus (vt tabel 9). Enamasti olid seosed nõrgad, kuid keskmise tugevusega seos oli vanema tundlikkuse ja omaksvõetud regulatsiooni ($r=0,44$; $p < 0,001$) vahel.

Tabel 9. Õpilaste motivatsioonitüüpide korrelatsioonid vanemate nõudlikkuse ja tundlikkusega

	Vanema nõudlikkus		Vanema tundlikkus	
	r ^a	p ^b	r	p
Väline regulatsioon	0,27	0,000	0,18	0,009
Pealesurutud regulatsioon	0,29	0,000	0,18	0,013
Omaksvõetud regulatsioon	0,07	0,319	0,44	0,000
Sisemine regulatsioon	0,22	0,002	0,16	0,028

Märkus. ^a r – Pearsoni korrelatsioonikoefitsient; ^b p - olulisusnivoo

Õpilaste õpimotivatsiooni seosed õpilaste poolt tajutud vanemate nõudlikkusega kõrge tajutud tundlikkuse korral

Kui tundlikkus oli kõrge ($M > 2,5$), viitas kõrgem nõudlikkus autoriteetsemale ning madal nõudlikkus minnalaskvale kasvatusstiilile. Kõrge tundlikkuse korral oli vanema nõudlikkus nõrga või keskmise tugevusega positiivses seoses kõikide õpilase motivatsioonitüüpidega (vt tabel 10).

Tabel 10. Õpilaste õpimotivatsiooni tüüpide ja vanemate nõudlikkuse seosed, kui tajutud tundlikkus on kõrge ($N=178$)

	Vanema nõudlikkus	
	r^a	p^b
Väline regulatsioon	0,29	0,000
Pealesurutud regulatsioon	0,33	0,000
Omaksvõetud regulatsioon	0,16	0,030
Sisemine regulatsioon	0,27	0,000

Märkus. ^a r – Pearsoni korrelatsioonikoefitsient; ^b p - olulisusnivoo

Õpilaste õpimotivatsiooni seosed õpilaste poolt tajutud vanemate nõudlikkusega madala tajutud tundlikkuse korral

Kui tundlikkus oli madal ($M < 2,5$), viitas kõrgem nõudlikkus autoritaarsemale ning madal nõudlikkus hoolimatumale kasvatusstiilile. Madala tundlikkuse korral oli tugev negatiivne seos omaksvõetud regulatsiooni ja vanema nõudlikkuse vahel ($r = -0,58$; $p < 0,01$) (vt tabel 11).

Tabel 11. Õpilaste õpimotivatsiooni tüüpide ja vanemate nõudlikkuse seosed, kui tajutud tundlikkus on madal ($N=21$)

	Vanema nõudlikkus	
	r^a	p^b
Väline regulatsioon	-0,22	0,349
Pealesurutud regulatsioon	-0,26	0,256
Omaksvõetud regulatsioon	-0,58	0,006
Sisemine regulatsioon	-0,26	0,249

Märkus. ^a r – Pearsoni korrelatsioonikoefitsient; ^b p - olulisusnivoo

Arutelu

Õpilaste õpimotivatsiooni ja tajutud vanemate kasvatustüüpide faktormudelid

Õpimotivatsiooni skaala puhul tekkis nelja faktoriga mudel. Faktorid nimetati originaalankeedi järgi faktorite arvu ja väide faktoritesse laadumise põhjal. Kahe faktori *väline regulatsioon* ja *sisemine regulatsioon* väited laadusid täielikult vastavalt Ryan'i ja Connell'i (1989) uurimusele. Seevastu *pealesurutud regulatsiooni* ja *omaksvõetud regulatsiooni* faktorites olevate väidete puhul tekkis ristlaadumist. Ristlaadumisel paigutati väited „ma püüan tunnis rasketele küsimustele vastata, sest ma tahan, et õpetaja räägiks minust head“ ja „ma püüan koolis hästi hakkama saada, sest mind võidakse premeerida, kui ma hästi hakkama saan“ kõrgemate laadungitega faktorisse *pealesurutud regulatsioon*, kuigi originaalankeedis kuulusid nad faktorisse *väline regulatsioon*. Samuti paigutati uurimuses *pealesurutud regulatsiooni* faktorisse kuulunud väited „ma püüan koolis hästi hakkama saada, sest ma olen enda üle väga uhke, kui mul koolis hästi läheb“, „ma teen koolis antavaid koduseid ülesandeid, sest ma tunnen ennast halvasti, kui ma ei tee kodutööd ära“ ja „ma püüan koolis hästi hakkama saada, sest ma tunnen ennast väga halvasti, kui mul ei lähe koolis hästi“ faktorisse *omaksvõetud regulatsioon*.

Ristlaadumist pealesurutud ja omaksvõetud regulatsiooni faktorites esines ka varasemas uurimuses (Wellnitz, 2013). Esialgses uuringus (Ryan & Connell, 1989) korreleerusid omavahel autonoomiasemelt sarnased õpimotivatsiooni tüübid (nt pealesurutud ja omaksvõetud regulatsioon, aga mitte pealesurutud ja sisemine regulatsioon). Ristlaadumine oli teoreetiliselt lubatud, sest motivatsioonitüübid paiknesid kontinuumil (Ryan & Connell, 1989) ehk punktide pidevas, ühtlases hulgas (Eesti keele ..., 2009). Et reliaabluskoefitsiente üle 0,7 võis pidada piisavaks (Cohen et al., 2007) ning selles töös olid need vahemikus 0,76–0,89, võis tekkinud faktormudelit pidada õpimotivatsiooni eri tüüpide mõõtmiseks usaldusväärseks.

Õpilaste poolt tajutud vanemate kasvatustüüpide dimensioonide faktorstruktuuri kindlakstegemine oli oluline kahel põhjusel. Esiteks oli see tingitud vajadusest valideerida adapteeritud ankeeti. Teiseks oli ankeedi suure arvu väidete puhul võimalik, et reliaabluse näitaja oli piisav ehk üle 0,7, kuigi tegelikult usaldusväärsus puudus (Field, 2009). Sobivaim tulemus oli kahefaktorilise struktuuri korral, mille puhul jäi 31 väitest mudelisse alles 14. Kahefaktorilise mudeli tekkimine oli kooskõlas varasemates uurimustes (Paulson, 1994;

Rivers et al., 2012) läbiviidud faktoranalüüsi tulemustega. Et seejuures polnud protseduuri kirjeldatud, ei olnud võimalik praegusi tulemusi eelnevatega võrrelda.

Kõik väited laadusid faktorisse, kuhu nad Paulsoni (1994) järgi pidid paigutuma. Faktorid nimetati originaalankeedi järgi *nõudlikkuseks* ja *tundlikkuseks*. Reliaablus oli nõudlikkuse puhul 0,72 ja tundlikkuse puhul 0,79. Sellest tulenevalt võis öelda, et väidete kooskõla faktoris oli piisav. Paljude väidete eemaldamine madalate kommunaliteetide tõttu seadis aga kahtluse alla adapteeritud ankeedi valiidsuse. Üheks põhjuseks võis olla asjaolu, et originaalankeet oli aastast 1994 ning selle ajaga võis olla toimunud eeldatust suuremaid muutusi viisides, kuidas vanemad nõudlikkust ja tundlikkust väljendavad. Ühes uurimuses (Kutsar et al., 2012) täheldati, et Eestis on vanemad muutunud lastega suheldes avatumaks, paindlikumaks ja leebemaks ning vanematel polnud reeglites kokkuleppimine lastega eelnevalt vajalik, kui oli võimalik suhelda omavahel mobiiltelefoni või Skype'i teel.

Enne õpilaste õpimotivatsiooni ja õpilaste poolt tajutud vanemate kasvatusstiilide vaheliste seoste leidmist selgitati välja vanemate kasvatusstiilid õpilaste poolt tajutud nõudlikkuse ja tundlikkuse kombinatsioonidena, eristades kõrgemat ja madalamat tulemust keskmise punktisumma juures sarnaselt varasemale uurimusele (Boer & Tranent, 2013). Umbes kolm neljandikku vanematest klassifitseerus õpilaste antud hinnangute ja kasutatud jaotusviisi alusel minnalaskvaks, ülejäänud aga vähenevas järjestuses autoriteetseks, hoolimatuks ja autoritaarseks. Minnalaskvate vanemate suurel osakaalul võis olla mitmeid põhjusi. Esiteks võis minnalaskev kasvatusstiil olla Baumrindi (2005) neljase jaotuse korral Eestis levinuim kasvatusstiil. Sellele, et suuremal osal vanematest Eestis avaldusid autoriteetsele või minnalaskvale kasvatusstiilile omased jooned, olid viidanud varem läbi viidud uurimused (Aavik & Aavik, 2012; Kutsar et al., 2012). Oli ka võimalik, et lapsed tajusid oma vanemaid minnalaskvamatenä kui vanemad ise või erapooletud vaatlejad oleksid seda teinud. Ühes uurimuses (Simons & Conger, 2007) tajusid lapsed vanemate puhul enim minnalaskvat kasvatusstiili. Vaatlejate hinnangul oli aga enim autoriteetseid vanemaid ning kõige vähem minnalaskvaid. Samuti võis kasvatusstiilide osakaal tuleneda töös kasutatud mõõtevahendist. Osorio ja González-Cámara (2016) katsetasid sama valimi peal kahte erinevat vanemate kasvatusstiili mõõtvat instrumenti ning said seetõttu ka erinevad kasvatusstiilide jaotused.

Õpilaste õpimotivatsiooni seosed õpilaste poolt tajutud vanemate kasvatusstiilide nõudlikkuse ja tundlikkuse dimensioonidega

Õpilaste poolt tajutud vanema nõudlikkus oli nõrgas positiivses seoses välise, pealesurutud ja sisemise regulatsiooniga. Nõudlik vanem rakendas kontrolli, et saavutada soovitud käitumist. Laps võis tajuda, et koolitööde tegemine oli kohustus, mida tuli teha, mitte aga tegevus, mis pakkus rõõmu. Sellest tulenevalt olid ka lapsed, kelle vanemad kasutasid välist kontrolli, ise rohkem välistest teguritest motiveeritud (Bronstein et al., 2005). Välist motiveeritust iseloomustas soov realiseerida või vältida oodatavat tagajärge (Ryan & Deci, 2000a). Seega oli ootuspärane, et vanema nõudlikkus, mis väljendus nõuete kehtestamises ja vastavalt sooritusele ootuspäraste tagajärgede realiseerimises, seostus välise motivatsiooni eri tüüpidega sõltuvalt lapse internalisatsiooni ja integratsiooni tasemest. Vanema nõudlikkus seostus ka sisemise motivatsiooniga. Üks võimalik seletus oli see, et kui vanem oli ühtlasi tundlik lapse huvide ja vajaduste osas, oskas ta kontrolli kaudu suunata last tegevuste juurde, mis lapsele sügavamalt huvi pakkusid. Lisaks sellele seadis nõudlik vanem rohkem eesmärke ning kontrollis nende saavutatust. Sellest tulenevalt võis lapsel olla rohkem eduelamusi ning positiivseid emotsioone, mis omakorda suurendasid huvi ja soovi tegevusele pühenduda. Kui vanemad seavad lastele sisemisele motiveeritusele orienteeritud eesmärke, on ka lapsed rohkem sisemiselt motiveeritud ning püstitavad vähem sooritusele suunatud eesmärke (Mouratidis et al., 2013).

Vanema tundlikkus seostus kõikide motivatsioonitüüpidega. Seos vanema tundlikkuse ja sisemise motivatsiooni vahel oli nõrk. Seega ei olnud tulemused sarnased varasematele uurimustele (Rivers, 2008; Rivers et al., 2012), kus just sisemine motivatsioon korreleerus tundlikkusega. Üheks põhjuseks võis olla see, et tundlikud vanemad osalesid rohkem koolitööd puudutavates tegevustes. Mitmed uurimused (Baumrind et al., 2010; Ginsburg & Bronstein, 1993; Reshvanloo & Hejazi, 2014) on näidanud, et vanemate osalus soodustas välist motivatsiooni. Teiseks võis uurimusse kaasatud laste vanusegruppi iseloomustada madalam sisemise motiveerituse tase ning suurem orienteeritus välisele, mis võis avalduda ka sisemise motivatsiooni väiksemas seoses vanema nõudlikkuse ja tundlikkusega.

Õpimotivatsiooni muutusi on seostatud õpilaste vanusega mitmetes varasemates uuringutes (Gottfried et al., 2013; Lepper et al., 2005; Nishimura & Sakurai, 2017; Pässä, 2013). Teismeiga oli ühtlasi periood, mil suurenes vajadus autonoomia järele ning vanemate igapäevased piirangud võisid vähendada sisemist motiveeritust (Sharp et al., 2006).

Varasemates uurimustes (Bronstein et al., 2005; Froiland, 2011; Mansour & Martin, 2009) oli vanema autonoomiatoetus seostunud positiivselt õpilase sisemise motivatsiooniga.

Vanema autonoomiatoetus kui üks tundlikkuse aspekte (Baumrind, 2005) oleks pidanud toetama sisemise motivatsiooni ilmnemist (Deci & Ryan, 2008a, 2000a). Samas oli võimalik, et sisemise motivatsiooni ja kasvatusstiilide omavaheliste seoste selgumiseks oleks pidanud kasvatusstiile vaatlama märksa väiksemate komponentidena kui nõudlikkuse ja tundlikkusena. On leitud, et kui õpetajapoolne autonoomiatoetus seostus sisemise ja omaksvõetud motivatsiooniga, siis vanemate puhul seos sisemise motivatsiooniga puudus. Just õpetajad olid need, kes pakkusid õpilastele huvipakkuvaid ülesandeid, mis äratasid sisemist motivatsiooni (Chirkov & Ryan, 2001). Et sisemisele motivatsioonile avaldas olulist mõju kogu ümbritsev sotsiaalne kliima (Deci & Ryan, 2008a), võis vanemate kasvatusstiil seostuda sisemise motivatsiooniga nõrgalt ka teistest teguritest tulenevalt.

Vanema tundlikkus seostus seevastu kõige tugevamini just omaksvõetud regulatsiooniga. Üks võimalik seletus oli see, et laste suhtes soojad vanemad pakkusid ka rohkem privileege, meelehead ja kingitusi, mis soodustasid orienteeritust välisele motiveeritusele (Bronstein et al., 2005). Enesemääratluse teooria järgi vähendas sisemist motivatsiooni ka väliste tasude andmine olukorras, kus laps niigi tundis sisemist motivatsiooni (Deci & Ryan, 2008a). Vanema toetus suurendas ühtlasi õpilaste õppetööga seotud ärevust ning kontrollitunnet (Song et al, 2015). Kontrollitunde tajumine omakorda vähendas sisemist motivatsiooni (Deci & Ryan, 2000). Vanema tundlikkus seevastu lõi olukorra, kus laps tahtis võtta omaks vanema väärtusi ja hoiakuid ning sellega kaasnes ka omaksvõetud regulatsiooni kasv. Nii on leitud, et mittehuvitavate tegevuste puhul soodustas omaksvõetud regulatsiooni see, kui lapse vaateid ja seisukohti teadvustati ning kontrollitunnet vähendati valikute pakkumisega. Vastasel juhul suurenes pealesurutud regulatsioon (Deci & Ryan, 2008a). Juba vähene vanemapoolne toetus koolitöös võis suurendada õpilase välist motiveeritust. Ent kui sellega kaasnes ka autonoomiatoetus, suurendas see pigem sisemist motivatsiooni (Baumrind et al., 2010).

Õpilaste õpimotivatsiooni seosed õpilaste poolt tajutud vanemate nõudlikkusega kõrge tajutud tundlikkuse korral

Õpilaste poolt tajutud vanemate nõudlikkuse seos õpilaste õpimotivatsiooniga avaldus paremini kaasneva tajutud madala või kõrge tundlikkuse eristamisel. Kui õpilaste poolt tajutud vanemate tundlikkus oli kõrge, seostus nõudlikkus kõikide õpimotivatsiooni tüüpidega. Teisisõnu, vanemate kõrge tundlikkuse korral oli suurem õpimotivatsioon uuritud erinevate õpimotivatsiooni tüüpide lõikes neil lastel, kes tajusid vanemaid nõudlikena.

Uurimistöö tulemused olid kooskõlas mitmete uurimustega, kus autoriteetne kasvatusstiil seostus sisemise (Alt, 2015; Ginsburg & Bronstein, 1993; Rivers et al., 2012) ja autonoomse (Jungert et al., 2015; Reshvanloo & Hejazi, 2014; Shavanddasht & Schänzel, 2017) motivatsiooniga. Vanema kontroll kui nõudlikkuse üks komponent ei vähendanud sisemist motivatsiooni, kui laps tajus seda informatiivse, mitte aga kontrollivana (Deci & Ryan, 2008a). See oli võimalik, kui vanem selgitas ja põhjendas lapsele oma ootusi käitumise osas. See soodustas vanemapoolsete väärtuste ja eesmärkide internalisatsiooni (Shavanddasht & Schänzel, 2017).

Uurimuses oli vanema kõrgel nõudlikkusel ja tundlikkusel samavõrd oluline seos ka vähemautonoomsete motivatsioonitüüpidega. Vasquez jt (2016) leidsid, et vanema autonoomiatoetus võis tugevdada igat liiki motivatsiooni. Kolme põhilise psühholoogilise vajaduse rahuldamine, mis oli vajalik sisemise motivatsiooni tekkeks, oli ühtlasi vajalik ka internalisatsiooni- ja integratsiooniprotsessideks, mille kaudu suurenes autonoomsemate väliste motivatsioonitüüpide osakaal (Deci & Ryan, 2008a). Seos välise regulatsiooniga oli seejuures vastuolus enesemääratlemise teooriaga, mille järgi autonoomiatoetus seostus positiivselt autonoomsemate motivatsioonitüüpidega ning negatiivselt välise motivatsiooniga (Niemic & Ryan, 2009). Samas võis aga kõrge nõudlikkuse ja tundlikkusega kaasnev kontroll ja tasustamine tekitada välist motiveeritust.

Vanema kõrge tundlikkuse korral tähendas madalam nõudlikkus ka madalamat motiveeritust kõikide, nii sisemise motivatsiooni kui ka väliste motivatsioonitüüpide osas. Saadud tulemused olid vastuolulised autorite Leung ja Lee (2013) uurimusega, kus minnalaskev kasvatusstiil seostus sisemise ja välise motivatsiooniga. Shavanddasht ja Schänzel (2017) kinnitasid seost minnalaskva kasvatusstiili ja omaksvõetud regulatsiooni vahel, kuigi tõid välja, et teoreetiliselt seda seost olla ei tohtinuks. Seda seetõttu, et minnalaskev vanem ei osalenud aktiivselt lapse tegevustes. Selles töös oli tajutud kõrge tundlikkuse korral vanema nõudlikkuse ja omaksvõetud regulatsiooni vahel nõrk positiivne seos. Kui vanemad ei juhendanud last käituma sobival viisil ning ei õpetanud läbi eesmärkide seadmise käituma eesmärgipäraselt, oli vähem tõenäoline, et lapsel kujunes eesmärkide seadmise oskus, sisemine kontroll enda üle, õpioskused ja enesekindlus. Need olid aga vajalikud oskused, et tajuda ennast kompetentsena (Bronstein, et al., 2005). Madalam kompetentsustunne võis seostuda nii vähemautonoomsema kui ka madalama motivatsiooniga. Alt (2015) leidis, et minnalaskev kasvatusstiil seostus amotivatsiooniga ehk sisemise ja välise motivatsiooni puudumisega. Ta järeldas, et põhjus, miks kõrge tundlikkuse ja madala nõudlikkuse kombinatsiooni on seostatud välise motivatsiooniga, on tulenenud uurimuse

metodoloogias. Täpsemalt sellest, kas ja kuidas amotivatsiooni ning selle seoseid on mõõdetud. Selles töös ei uuritud amotivatsiooni seoseid vanemate kasvatusstiilidega.

Õpilaste õpimotivatsiooni seosed õpilaste poolt tajutud vanemate nõudlikkusega madala tajutud tundlikkuse korral

Eristades õpilaste hinnangute põhjal madala tundlikkusega vanemaid, leiti, et omaksvõetud regulatsioon oli seda väiksem, mida rohkem tajuti vanema nõudlikkust. Seega näitasid uurimuse tulemused sarnaselt varasematele (Baumrind et al., 2010; Ren & Pope Edwards, 2015; Wang, 2014) autoriteetse kasvatusstiili eeliseid teiste kasvatusstiilide ees. Autoriteetse kasvatusstiili korral vanem nii kehtestas reegleid, põhjendas oma otsuseid ja teostas järelvalvet, kui ka oli soe ja toetav. Nende omaduste olulisust õpimotivatsiooni toetamisel on toonud välja mitmed uurimused (Bae, 2015; Froiland, 2011; Ginsburg & Bronstein, 1993; Jungert et al., 2015; Turner et al., 2009).

Vanema madala tundlikkuse puhul ei seostunud nõudlikkus, mis viitas autoritaarsemale kasvatusstiilile, positiivselt õpimotivatsiooniga. Pigem vastupidi, sest nõudlikkuse ja omaksvõetud regulatsiooni vahel oli tugev negatiivne seos. Varasemalt oli leitud, et noored tajusid käitumuslikku kontrolli sarnaselt psühholoogilisele kontrollile (Kakihara et al., 2010). Nii oli võimalik, et vanema madal tundlikkus võis seda taju suurendada. Ühtlasi oli autoritaarsele kasvatusstiilile omane ka psühholoogiline kontroll (Baumrind, 2005), mida töös kasutatud mõõtevahendiga ei mõõdetud. Psühholoogilisel kontrollil oli veelgi suurem negatiivne mõju lapsele juhul, kui sellega kaasnes vanema kiindumuse väljendamine (Aunola & Nurmi, 2004). Ootamatu, vanema impulsiivsusest lähtuv hoolivuse väljendamine oli omane just hoolimatule kasvatusstiilile (Sultana & Ghose, 2013). Madala tundlikkuse korral võis nõudlikkus, mis väljendus tugevamas käitumuslikus ja psühholoogilises kontrollis, tekitada lapses vastakaid või negatiivseid tundeid, mis omakorda väljendusid vähenenud omaksvõetud regulatsioonina.

Töö piirangud ja soovitus edaspidisteks uuringuteks

Töös esines mitmeid piiranguid, mida tuleb tulemuste tõlgendamisel arvesse võtta. Esiteks moodustasid valimi kahe kooli õpilased mugavusvalimi põhimõttel, mistõttu ei saa tulemusi üldistada suuremale osale õpilastest. Teiseks uuriti vanemlikke kasvatusstiile õpilaste hinnangute põhjal. Edaspidistes uurimustes on kasulik mõõta vanemate kasvatusstiili ka teistel viisidel kui õpilaste poolt täidetavate ankeetide abil. Võimalik on küsida vanemate hinnanguid, kasutada vaatlejaid loomulikus keskkonnas või viia läbi eksperimente.

Faktorimudelite kirjeldusvõime oli madal, olles õpimotivatsiooni skaala puhul 55,1% ning kasvatusstiilide puhul 44,3%. Õpilaste hinnangute põhjal vanemate kasvatusstiile mõõtvate ankeedi puhul jäeti välja 17 väidet, et saavutada selge struktuur ja hea reliaablus. Samas tekitas see kahtlusi ankeedi valiidsuse osas. Tulemusi võis mõjutada see, et õpilastel tuli vastata järjest 94 väitele, mistõttu võisid nad ankeedi lõpus olla väsinud ja mitte nii põhjalikud. Võimalik, et sellest tulenevalt oli kasvatusstiile mõõtvate skaala puhul väidete reliaablus madalam. Edaspidistes uuringutes tasuks seetõttu kasutada mõne ankeedi lühemat versiooni või vähendada ankeedis PSPI (Paulson, 1994) väidete arvu sarnaselt Spera (2006) uurimusele. Negatiivne mõju võis olla ka ankeedi 4-pallilisele skaalale üleviimisel, kuna vastaja oli kohustatud väitega kas pigem nõustuma või pigem mitte nõustuma. Seetõttu võiks katsetada ankeeti 5- või 7-pallilisel skaalal. Paulsoni (1994) ankeet mõõdab nõudlikkuse puhul ainult käitumuslikku kontrolli, kusjuures ülekaalukalt proaktiivset, mitte reaktiivset käitumuslikku kontrolli. Edaspidistes uurimustes tasuks uurida ka psühholoogilist ja ülemäärast kontrolli, et laiendada arusaama Eesti vanemate kasvatusstiilidest ning nende seostest õpimotivatsiooniga.

Töös uuriti vanemate kasvatusstiile kahe vanema nõudlikkuse ja tundlikkuse koondtunnuse aritmeerilise keskmisena. Seetõttu ei selgunud ema, isa või vanemate teineteisest erinevate kasvatusstiilide seosed õpimotivatsiooniga. Märksa rohkem on neid uurimusi, kus õpilastelt küsitakse hinnangut ühe vanema kohta. Seetõttu on õpimotivatsiooni ja kasvatusstiilide vaheliste seoste kohta kahe vanema eraldi käsitlemine rikastav.

Töö praktiline väärtus

Uurimistöö aitas selgitada vanemate rolli õpilaste õpimotivatsiooni kujunemisel ja püsimisel. Õpilaste õpimotivatsiooni ja vanemate kasvatusstiilide vaheliste seoste mõistmine võimaldab koolidel paremini korraldada kooli ja kodu vahelist koostööd. Piirkonna koolide jaoks on informatiivne ka kasvatusstiilide klassifitseerimine. Teades, et suur osa vanemaid kaldub olema madala nõudlikkusega, on koolidel ja piirkonna haridustöötajatel võimalik korraldada vanematele suunatud täiendõpet. See aitaks vanematel efektiivsemalt rakendada autoriteetsetele vanematele omaseid praktikaid. Piloot- ja põhiuuringus osalenud koolidele annab töö autor põhjaliku tagasiside konkreetse kooli kohta. Uurimuse tulemused pakuvad kindlasti ka lapsevanematele mõtteainet ning teadmisi, kuidas soodustada oma lapse motivatsiooni ilmnemist ja akadeemilist arengut. Töö jaoks adapteeritud ja valideeritud ankeete on edaspidi võimalik kasutada ka teistel uurijatel.

Kokkuvõte

Varasemate uurimistulemuste põhjal ei olnud võimalik teha järeldusi vanemate kasvatusstiilide ja õpilaste õpimotivatsiooni vaheliste seoste kohta Eestis. Uurimuse eesmärk oli selgitada välja põhikooli õpilaste õpimotivatsioonile antud hinnangute ning tajutud vanemate kasvatusstiilide vahelised seosed. Empiirilist uurimust toetas eelnevalt esitatud teoreetiline ülevaade, milles käsitleti õpimotivatsiooni enesemääratlemise teooria ning vanemlike kasvatusstiile nõudlikkuse ja tundlikkuse järgi. Seejärel selgitati vanemate kasvatusstiilide ning õpilaste õpimotivatsiooni vahelisi seoseid varasemate uurimistulemuste põhjal.

Kvantitatiivses uurimuses osales 202 Viljandi linna üldhariduskoolide 5.–9. klassi õpilast. Neist 92 olid poisid ja 108 olid tüdrukud. Osalejate vanus jäi vahemikku 11–16 eluaastat. Õpilaste hinnangute väljaselgitamiseks õpimotivatsiooni ja tajutavate vanemate kasvatusstiilide kohta kasutati paber kandjal ankeeti. Uurimisküsimustele vastuste saamiseks viidi läbi peakomponentide analüüs varimaks-pöördega ning kontrolliti seoste olemasolu Pearsoni korrelatsioonikordajaga.

Õpimotivatsiooni skaala puhul tekkis neljafaktoriline struktuur. Faktorid nimetati teooria järgi väliseks, pealesurutud, omaksvõetud ja sisemiseks regulatsiooniks. Õpilaste hinnanguid vanemate kasvatusstiilide kohta mõõtvat skaalal saadi kahefaktoriline mudel. Faktorid nimetati nõudlikkuseks ja tundlikkuseks. Vanema tundlikkus korreleerus kõikide motivatsioonitüüpidega, vanema nõudlikkus aga välise, pealesurutud ja omaksvõetud regulatsiooniga. Kui õpilaste poolt tajutud vanemate tundlikkus oli kõrge, seostus nõudlikkus aga kõikide õpimotivatsiooni tüüpidega. Madala tundlikkuse korral oli seevastu tugev negatiivne seos omaksvõetud regulatsiooni ja vanema nõudlikkuse vahel.

Uurimuse tulemused näitasid, et õpilaste õpimotivatsiooni seisukohast on parim kõrge nõudlikkuse ja tundlikkuse kombinatsioon ehk autoriteetne kasvatusstiil. Töös saadud tulemused on esialgsed andmed, mille abil saab hilisemates uurimustes põhjalikumalt uurida vanemate kasvatusstiilide mõju õpilaste õpimotivatsioonile. Eesti uurijatel on võimalik edaspidi kasutada töö jaoks adapteeritud ja valideeritud ankeete. Töö tulemused andsid täiendavat informatsiooni piirkonna koolidele ja lapsevanematele.

Märksõnad: õpimotivatsioon, enesemääratlemise teooria, kasvatusstiilid, nõudlikkus, tundlikkus, põhikool.

Summary

Title: "Relations between primary school students' learning motivation and perceived parenting styles".

Previous research done on the topic was insufficient for drawing conclusions about relations between primary school students' learning motivation and their parents' perceived parenting styles in Estonia. The aim of this study was to find these relations between students' perceptions of their learning motivation and their parents' parenting styles. The empirical study was supported by theory that is summarised in the literature review, focusing primarily on study motivation through the lens of self-determination theory, and an assessment of parenting styles on the scale of demandingness and responsiveness. After this, the author provides an analysis of relations between parenting styles and student's learning motivation based on the results of previous studies.

The study looked at 202 participants studying in year 5 to 9 in Viljandi. There were 92 boys and 108 girls aged from 11 to 16. An Academic Self-Regulation Questionnaire and two 15-item subscales on demandingness and responsiveness from the Parenting Style and Parental Involvement Questionnaire were used to measure students' perceptions of learning motivation and their parents' parenting styles. Students completed the self-report survey on paper during classes. Quantitative research methods were used. To answer the research questions, the author carried out an analysis of varimax-rotated principal components, and verified the existence of correlations with the Pearson correlation coefficient.

Factor analyses were used to confirm the structures of scales. There were four factors of learning motivation that were referred to in the theory as external, introjected, identified, and intrinsic regulation. For parenting styles, two factors called demandingness and responsiveness emerged. Results showed that perceived parents' responsiveness correlated with all four types of regulation. Perceived parents' demandingness correlated with external, introjected, and intrinsic regulation. At a high level of parents' perceived responsiveness, demandingness correlated with all four types of regulation. At a low level of parents' perceived responsiveness, demandingness had a strong negative correlation with identified regulation.

The results coincided with those of previous studies, indicating that the best study outcomes can be linked to authoritative parenting style. These results can be used for further research on the impact that parenting styles have on students' learning motivation. The

questionnaires adapted for and validated in this study are available for other researchers to use. The study also provided valuable information for regional schools, educational workers, and parents.

Keywords: learning motivation, self-determination theory, parenting styles, demandingness, responsiveness, primary school.

Tänusõnad

Siirad tänusõnad kuuluvad juhendajale Merle Taimalule, õppejõududele Piret Luigele ja Liina Lepale, tõlkidele Kaija Viitpoomile ja Ksenia Metsale, tööd lugenud ning kommenteerinud kaasüliõpilastele ja pereliikmetele, kes kõik aitasid oma küsimuste, mõtete ja toetava suhtumisega kaasa magistritöö valmimisele.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Marge Hein

17.05.2017

Kasutatud kirjandus

- Aavik, A., & Aavik, T. (2012). Personal values and self-reported child-rearing activities of Estonian and Russian parents in Estonia. *Trames*, 16(1), 63–76.
- Alivernini, F., Lucidi, F., & Manganelli, S. (2011). Psychometric properties and construct validity of a scale measuring self-regulated learning: evidence from the Italian PIRLS data. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 442–446.
- Alt, D. (2015). First-year female college students' academic motivation as a function of perceived parenting styles: A contextual perspective. *Journal of Adult Development*, 22(2), 63–75.
- Altschul, I., Lee, S. J., & Gershoff, E. T. (2016). Hugs, not hits: Warmth and spanking as predictors of child social competence. *Journal of Marriage and Family*, 78(3), 695–714.
- Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2004). Maternal affection moderates the impact of psychological control on a child's mathematical performance. *Developmental psychology*, 40(6), 965–978.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of adolescence*, 23(2), 205–222.
- Bae, S. M. (2015). The relationships between perceived parenting style, learning motivation, friendship satisfaction, and the addictive use of smartphones with elementary school students of South Korea: Using multivariate latent growth modeling. *School Psychology International*, 36(5), 513–531.
- Bağçeci, B., & Kanadli, S. (2014). The Study of Adapting Self-Regulation Questionnaire into Turkish. *Journal of Education and Human Development*, 3(3), 271–281.
- Barber, B. K., Stolz, H. E., Olsen, J. A., Collins, W. A., & Burchinal, M. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the society for research in child development*, 70(4), 1–137.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child development*, 67(6), 3296–3319.
- Bao, Y., Fern, E. F., & Sheng, S. (2007). Parental style and adolescent influence in family consumption decisions: An integrative approach. *Journal of Business Research*, 60(7), 672–680.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907.

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4(1p2), 1.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family relations*, 45(4), 405–414.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New directions for child and adolescent development*, 2005(108), 61–69.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*, 10(3), 157–201.
- Bronstein, P., Ginsburg, G. S., & Herrera, I. S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 559–575.
- Boer, O. E., & Tranent, P. J. (2013). Conceptualising the Relationship between Maternal Parenting Style and Adolescent Self-Esteem: A Pragmatic Approach. *Journal of Relationships Research*, 4(e5), 1–7.
- Calafat, A., García, F., Juan, M., Becoña, E., & Fernández-Hermida, J. R. (2014). Which parenting style is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European context. *Drug and Alcohol dependence*, 138, 185–192.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M.T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: a 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980–1008.
- Chen, H. X. (2012). *Approaches to quantitative research: A guide for dissertation students*. Cork: Oak Tree Press.
- Cheung, C. S., & McBride-Chang, C. (2008). Relations of perceived maternal parenting style, practices, and learning motivation to academic competence in Chinese children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 1–22.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and Teacher Autonomy-Support in Russian and U.S. Adolescents Common Effects on Well-Being and Academic Motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618–635.
- Cofer, C. N., & Petri, H. L. (2016). *Motivation (behaviour)*. Külastatud aadressil <https://www.britannica.com/topic/motivation>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.

- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487–496.
- Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. In K. A. Renninger, & S. Hidi (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 43–70). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008a). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14–23.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008b). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology*, 49(3), 182–185.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. In N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships* (pp. 53–73). New York: Springer.
- Doctoroff, G. L., & Arnold, D. H. (2017). Doing homework together: The relation between parenting strategies, child engagement, and achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 103–113.
- Eesti keele seletav sõnaraamat (2009). Külastatud aadressil <http://www.eki.ee/dict/ekss/ekss.html>.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage publications.
- Fletcher, A. C., Steinberg, L., & Sellers, E. B. (1999). Adolescents' well-being as a function of perceived interparental consistency. *Journal of Marriage and the Family*, 61(3), 599–610.
- Froiland, J. M. (2011). Parental autonomy support and student learning goals: A preliminary examination of an intrinsic motivation intervention. *Child and Youth Care Forum*, 40(2), 135–149.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Parental Socialization Styles and Psychological Adjustment. A Study in Spanish Adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117–138.
- Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family Factors Related to Children's Intrinsic/Extrinsic Motivational Orientation and Academic Performance. *Child Development*, 64(5), 1461–1474.

- Gonzalez, A.-L., & Wolters, C. A. (2006). The relation between perceived parenting practices and achievement motivation in mathematics. *Journal of Research in Childhood Education, 21*(2), 203–217.
- Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., & Oliver, P. H. (2013). Longitudinal Pathways from Math Intrinsic Motivation and Achievement to Math Course Accomplishments and Educational Attainment. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 6*(1), 68–92.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81*(2), 143–154.
- Hill, N. E., & Wang, M.-T. (2015). From middle school to college: Developing aspirations, promoting engagement, and indirect pathways from parenting to post high school enrollment. *Developmental Psychology, 51*(2), 224–235.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Hoang, T. (2007). The relations between parenting and adolescent motivation. *International Journal of Whole Schooling, 3*(2), 1–21.
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. London: Sage.
- Jungert, T., Landry, R., Joussemet, M., Mageau, G., Gingras, I., & Koestner, R. (2015). Autonomous and controlled motivation for parenting: Associations with parent and child outcomes. *Journal of Child and Family Studies, 24*(7), 1932–1942.
- Kakihara, F., Tilton-Weaver, L., Kerr, M., & Stattin, H. (2010). The relationship of parental control to youth adjustment: Do youths' feelings about their parents play a role? *Journal of youth and adolescence, 39*(12), 1442–1456.
- Kriegbaum, K., Villarreal, B., Wu, V. C., & Heckhausen, J. (2016). Parents still matter: Patterns of shared agency with parents predict college students' academic motivation and achievement. *Motivation Science, 2*(2), 97–115.
- Kutsar, D., Kasearu, K., & Kurrikoff, T. (2012). Family trends and changing parenting practices in Estonia. *Cognition, Brain, Behaviour: An Interdisciplinary Journal, 16*(2), 171–190.
- Kwan, W. S. G., & Leung, M. T. (2015). Perceived Chinese parenting beliefs and styles as antecedents on Hong Kong undergraduates' learning and achievement with self-other achievement motives as mediator. In J. M. Montague, & L. M. Tan (Eds.), *Applied Psychology: Proceedings of the 2015 Asian Congress of Applied Psychology (ACAP 2015)* (pp. 178–195). Singapore: World Scientific.

- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lansford, J. E., Sharma, C., Malone, P. S., Woodlief, D., Dodge, K. A., Oburu, P., Pastorelli, C., Skinner, A. T., Sorbring, E., Tapanya, S., Tirado, L. M. U., Zelli, A., Al-Hassan, S. M., Alampay, L. P., Bacchini, D., Bombi, A. S., Bornstein, M. H., Chang, L., Deater-Deckard, K., & Di Giunta, L. (2014). Corporal punishment, maternal warmth, and child adjustment: A longitudinal study in eight countries. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(4), 670–685.
- Leal-Soto, F., Onate, C. B., Ulloa, P. S., & Maluenda, J. T. (2013). *Family factors, achievement goals and academic motivation in latin american students*. Kõlastatud aadressil <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/1345/1354>.
- Lee, J., Yu, H., & Choi, S. (2012). The influences of parental acceptance and parental control on school adjustment and academic achievement for South Korean children: the mediation role of self-regulation. *Asia Pacific Educational Review*, 13(2), 227–237.
- Lepmann, T. (2006). Edukus ja suhtumine matemaatikasse TIMSS 2003 andmetel. E. Abel, & L. Lepmann (Toim), *Koolimatematika XXXIII* (lk 45–49). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196.
- Leung, M. T., & Lee, W. S. (2013). *The structural model of parenting styles as antecedent on learning motivation and self-regulated learning for undergraduates in Hong Kong*. Kõlastatud aadressil <http://www.aare.edu.au/publications-database.php/8562/the-structural-model-of-parenting-styles-as-antecedent-on-learning-motivation-and-self-regulated-lea>.
- Lukk, Karin (2005). Families as Partners of Schools: The influence of parenting style on the development of child's intellect. L. Talts, & M. Vikat (Toim), *Lapse kasvukeskkond Eestis ja Soomes III: teadusartiklite kogumik* (lk 118–131). Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology* (4th ed., pp. 1–101). New York: Wiley.
- Madise, Ü. (2016). *Nõusolek lapse uuringus osalemiseks*. Kõlastatud aadressil <http://www.oiguskantsler.ee/et/seisukohad/seisukoht/nousolek-lapse-uuringus-osalemiseks>.

- Mansour, M., & Martin, A. J. (2009). Home, parents, and achievement motivation: A study of key home and parental factors that predict student motivation and engagement. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 26(02), 111–126.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505–519.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., Michou, A., & Soenens, B. (2013). Within-person configurations and temporal relations of personal and perceived parent-promoted aspirations to school correlates among adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 895–910.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133–144.
- Nishimura, T., & Sakurai, S. (2017). Longitudinal changes in academic motivation in Japan: Self-determination theory and East Asian cultures. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 42–48.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education (Volume I)*. Paris: OECD Publishing.
- Osorio, A., & González-Cámara, M. (2016). Testing the alleged superiority of the indulgent parenting style among Spanish adolescents. *Psicothema*, 28(4), 414–420.
- Palmer, D. H. (2009). Student interest generated during an inquiry skills lesson. *Journal of Research in science Teaching*, 46(2), 147–165.
- Paulson, S. E. (1994). Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade students' achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 250–267.
- Paulson, S. E., Marchant, G. J., & Rothlisberg, B. A. (1998). Early Adolescents' Perceptions of Patterns of Parenting, Teaching, and School Atmosphere Implications for Achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 18(1), 5–26.
- Pellerin, L.A. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools: toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34(2), 283–303.

- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 475–493.
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 259–278). New York: Guilford Press.
- Pässa, Ü. (2013). *Põhikooli õpilaste sisemine ja väline õpimotivatsioon õpilaste hinnangute põhjal ja selle seos keskmise hindega Harjumaa nelja kooli näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Ren, L., & Pope Edwards, C. (2015). Pathways of influence: Chinese parents' expectations, parenting styles, and child social competence. *Early Child Development and Care*, 185(4), 614–630.
- Reshvanloo, F. T., & Hejazi, E. Perceived parenting styles, academic achievement and academic motivation: A causal model. *International Journal Education and Applied Sciences*, 1(2), 94–100.
- Reynolds, R., & Chiu, M. M. (2013). Formal and informal context factors as contributors to student engagement in a guided discovery-based program of game design learning. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 429–462.
- Riley, G. (2015). Differences in Competence, Autonomy, and Relatedness between Home Educated and Traditionally Educated Young Adults. *International Social Science Review*, 90(2), 1–27.
- Rivers, J. (2008). *Relationship Between Parenting Style and Academic Achievement and the Mediating Influences of Motivation, Goal-Orientedness and Academic Self-Efficacy*. Doctoral dissertation, Florida State University.
- Rivers, J., Mullis, A. K., Fortner, L. A., & Mullis, R. L. (2012). Parenting Styles and the Academic Performance of Adolescents. *Journal of Family Social Work*, 15(3), 202–216.
- Roman, N. V., Makwakwa, T., & Lacante, M. (2016). Perceptions of parenting styles in South Africa: The effects of gender and ethnicity. *Cogent Psychology*, 3(1), 1–12.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54–67.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryan, R.M., & Powelson, C.L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60(1), 49–66.
- Saar, A., & Niglas, K. (2001). Estonian and Russian parental attitudes to childrearing and play. *Early Child Development and Care*, 168(1), 39–47.
- Sharp, E. H., Caldwell, L., Graham, J. W., & Ridenour, T. A. (2006). Individual motivation and parental influence on adolescents' experiences of interest in free time: A longitudinal examination. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 359–372.
- Shavanddasht, M., & Schänzel, H. A. (2017). Effects of perceived parental style on adolescents' motivations in a tourism context. *Anatolia*, 1–13.
- Sim, T. N., & Chin, J. E. H. (2014). Do Mothers' and Fathers' Authoritative and Authoritarian Parenting Interact? An Exploration on Schooling Aspects with a Singapore Adolescent Sample. *Youth & Society*, 46(2), 286–300.
- Simons, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking mother–father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28(2), 212–241.
- Smetana, J. G. (2017). Current Research on Parenting Styles, Dimensions, and Beliefs. *Current Opinion in Psychology*, 15, 19–25.
- Song, J., Bong, M., Lee, K., & Kim, S. (2015). Longitudinal Investigation Into the Role of Perceived Social Support in Adolescents' Academic Motivation and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 821–841.
- Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices, and styles in relation to their motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 26(4), 456–490.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on adolescence*, 11(1), 1–19.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child development*, 63(5), 1266–1281.
- Sultana, S., & Ghose, A. (2013). Construction of a scale on perceived parenting style. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(11), 55–66.
- Teppo, M., Semilarski, H., Soobard, R., & Rannikmäe, M. (2017). 9. klassi õpilaste huvi eri kontekstis esitatud loodusteaduslike teemade õppimise vastu ja motivatsioon õppida loodusteadusi. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 5(1), 130–170.

- Tire, G., Puksand, H., Lepmann, T., Henno, I., & Kitsing, M. (Toim). (2016). *PISA 2015 Eesti tulemused: Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused matemaatikas, funktsionaalses lugemises ja loodusteadustes*. Tallinn: Sihtasutus Innove.
- Tooding, L.-M. (2007). *Andmete analüüs ja tõlgendamine sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Tulviste, T., & Rohner, R. P. (2010). Relationships between perceived teachers' and parental behavior and adolescent outcomes in Estonia. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 222–238.
- Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337–346.
- Vaino, K., & Teppo, M. (2014). Õpilaste motivatsioon ja näiteid selle kujundamisest loodusainete õpetamisel. M. Rannikmäe, & R. Soobard (Toim), *Pragmaatilisest suundumusest loodusainete õpetamisel üldhariduskoolis* (lk 49–61). Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*, 49(3), 257–262.
- Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*, 28(3), 605–644.
- Vendik, L. (2015). *III kooliastme õpilaste sisemine ja väline õpimotivatsioon matemaatikas õpilaste hinnangul Raplamaa koolide näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Vitoroulis, I., Schneider, B. H., Vasquez, C. C., Soteras de Toro, M. D. P., & Gonzáles, Y. S. (2012). Perceived parental and peer support in relation to Canadian, Cuban, and Spanish adolescents' valuing of academics and intrinsic academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(5), 704–722.
- Wang, H. (2014). The relationship between parenting styles and academic and behavioral adjustment among urban Chinese adolescents. *Chinese Sociological Review*, 46(4), 19–40.
- Wellnitz, K. B. (2013). *Validating SRQ-A and BPNS for middle school children: the factor structure under scrutiny*. Külastatud aadressil <http://www.forskningsdatabasen.dk/en/catalog/2185909875>.

Lisad

Lisa 1. Ankeet

Hea õpilane!

Olen Tartu Ülikooli üliõpilane, kes uurib 5.-9. klassi õpilaste õpimotivatsiooni ja hinnanguid oma vanemate kasvatustüüli kohta. Ankeet on anonüümne – Sinu nime ei küsita ja Sinu vastuseid ei seostata Sinu isikuga. Olen Sulle tänulik, kui vastad ausalt, ilma kiirustamata ning väiteid vahele jätmata.

Ette tänades

Marge Hein (TÜ hariduskorralduse eriala magistrant)

E-mail: hein.marge@gmail.com

I OSA – küsimused Sinu kohta

Palun vali iga väite puhul number, mis Sinu hinnangul Sinu kohta kõige rohkem tõele vastab. Tee sellele ring ümber. Õigeid või valesid vastuseid pole, mind huvitab Sinu arvamus. Palun mõtle hoolikalt ning püüa mitte ühtegi väidet vastamata jätta.

1 = kindlasti pole tõene; 2 = pigem pole tõene; 3 = pigem tõene; 4 = kindlasti tõene

A. Ma teen koolis antavaid koduseid ülesandeid, sest ...

1. ... ma tahan, et õpetaja arvaks, et ma olen hea õpilane. 1 2 3 4

2. ... kui ma ei tee kodutöid ära, tuleb mul pahandust. 1 2 3 4

3. ... see on lõbus. 1 2 3 4

4. ... ma tunnen ennast halvasti, kui ma ei tee kodutöid ära. 1 2 3 4

5. ... ma tahan õppeainest aru saada. 1 2 3 4

6. ... ma pean kodutöid tegema, sest see on minu kohustus. 1 2 3 4

7. ... ma naudin kodutööde tegemist. 1 2 3 4

8. ... kodutööde tegemine on mulle oluline. 1 2 3 4

B. Ma töotan tunnis kaasa, sest ...

9. ... ma ei taha, et õpetaja minuga pahandaks. 1 2 3 4

10. ... ma tahan, et õpetaja arvaks, et ma olen hea õpilane. 1 2 3 4

11. ... ma tahan saada uusi teadmisi. 1 2 3 4

12. ... mul on häbi, kui ma seda ei tee. 1 2 3 4

13. ... see on lõbus. 1 2 3 4

14. ... nii näeb reegel ette. 1 2 3 4

15. ... ma naudin tunnis kaasa töötamist. 1 2 3 4

16. ... tunnis kaasa töötamine on mulle oluline. 1 2 3 4

C. Ma püüan tunnis rasketele küsimustele vastata, sest ...

17. ... ma tahan, et teised õpilased arvaksid, et ma olen tark. 1 2 3 4

18. ... mul on häbi, kui ma ei ürita. 1 2 3 4

19. ... ma naudin rasketele küsimustele vastamist. 1 2 3 4

20. ... ma pean seda tegema. 1 2 3 4

21. ... ma tahan saada teada, kas mul on õigus või mitte. 1 2 3 4

22. ... see on lõbus. 1 2 3 4

23. ... mulle on oluline üritada tunnis õpetaja rasketele küsimustele vastata. 1 2 3 4

24. ... ma tahan, et õpetaja räägiks minust head. 1 2 3 4

D. Ma püüan koolis hästi hakkama saada, sest ...

25. ... ma pean seda tegema.	1	2	3	4
26. ... ma tahan, et õpetajad peaksid mind heaks õpilaseks.	1	2	3	4
27. ... ma naudin, kui ma teen oma koolitöid hästi.	1	2	3	4
28. ... kui ma ei saa koolis hästi hakkama, tuleb mul pahandust.	1	2	3	4
29. ... ma tunnen ennast väga halvasti, kui mul ei lähe koolis hästi.	1	2	3	4
30. ... minu jaoks on oluline üritada koolis hästi hakkama saada.	1	2	3	4
31. ... ma olen enda üle väga uhke, kui mul koolis hästi läheb.	1	2	3	4
32. ... mind võidakse premeerida, kui ma hästi hakkama saan.	1	2	3	4

II OSA – küsimused vanemate kohta

II osas on väited, mis puudutavad Sinu ema ja isa kasvatustiili. Vasta mõlema vanema kohta, kui elad koos nii (kasu)ema kui ka (kasu)isaga. Kui Sind kasvatab üks vanem, täida ära ainult vastava isiku (ema või isa) küsimused. Palun vali iga väite puhul number, mis Sinu arvates kõige rohkem tõele vastab. Tee sellele ring ümber. Vastamisel püüa mõelda, kuidas Sinu vanemad **enamasti** käituvad, mitte aga üksikutele erandlikele olukordadele. Ka sel korral pole õigeid ega valesid vastuseid. Palun mõtle hoolikalt ning püüa mitte ühtegi väidet vastamata jätta. Väited algavad järgmisel leheküljel.

1 = ei nõustu üldse; 2 = pigem ei nõustu; 3 = pigem nõustun; 4 = nõustun täielikult

<i>VÄIDE</i>	<i>EMA KOHTA</i>	<i>ISA KOHTA</i>
1. Tal on minu jaoks reeglid televiisori vaatamise kohta.	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Tal on minu jaoks reeglid arvuti või nutiseadmete kasutamise kohta.	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Ma kirjeldaksin teda kui ranget vanemat.	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Ta laseb mul teatud reegleid mitte järgida.	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Tavaliselt ta ei karista mind, kui ma teen midagi valesti.	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Ma arvan, et ta kutsub mind palju korrale.	1 2 3 4	1 2 3 4
7. Ta tahab tavaliselt teada, kuhu ma lähen.	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Ta annab mulle palju vabadust.	1 2 3 4	1 2 3 4
9. Ta otsustab enamasti ise, mida ma tohin teha.	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Ta annab mulle majapidamistöid, mida mul tuleb regulaarselt kodus teha.	1 2 3 4	1 2 3 4
11. Ta laseb mul teha praktiliselt kõike, mida ma tahan, ilma minu otsuseid kahtluse alla seadmata.	1 2 3 4	1 2 3 4
12. Ta annab mulle harva korraldusi.	1 2 3 4	1 2 3 4
13. Tal on vähe reegleid, mida pean järgima.	1 2 3 4	1 2 3 4
14. Ta ootab, et ma tuleksin koolist või õhtusel ajal koju kindlal kellaajal.	1 2 3 4	1 2 3 4
15. Tema jaoks ei ole oluline, kas ma teen ära mulle määratud majapidamistööd või mitte.	1 2 3 4	1 2 3 4
16. Vahetevahel ta ütleb mulle, et tema otsused ei kuulu vaidlustamisele.	1 2 3 4	1 2 3 4
17. Vahetevahel ta kritiseerib mind selle pärast, mida ma teen.	1 2 3 4	1 2 3 4

18. Ta ootab, et ma annan talle teada, kui minu arvates on mingi reegel ebaõiglane.	1	2	3	4	1	2	3	4
19. Ta julgustab mind vaatama asju erinevast küljest.	1	2	3	4	1	2	3	4
20. Tal on raske tunnistada, et mõnikord ma tean rohkem kui tema.	1	2	3	4	1	2	3	4
21. Ta ei arva, et ma peaksin olema abiks otsuste tegemisel meie peres.	1	2	3	4	1	2	3	4
22. Ta julgustab mind temaga asjadest rääkima.	1	2	3	4	1	2	3	4
23. Ta usub, et ta ei peaks saama alati oma tahtmist rohkem kui mina enda oma.	1	2	3	4	1	2	3	4
24. Ta pigem ei taha, et ma talle oma muredest räägiksin.	1	2	3	4	1	2	3	4
25. Ta ootab, et ma teen seda, mida ta ütleb, ilma, et ta ütleks mulle milleks.	1	2	3	4	1	2	3	4
26. Ta kiidab mind harva, kui mul hästi läheb.	1	2	3	4	1	2	3	4
27. Ta usub, et mul on õigus oma arvamusele.	1	2	3	4	1	2	3	4
28. Ta tunneb huvi minu tegemiste vastu.	1	2	3	4	1	2	3	4
29. Ta julgustab mind rääkima temaga ausalt.	1	2	3	4	1	2	3	4
30. Tavaliselt ta põhjendab mulle oma reegleid.	1	2	3	4	1	2	3	4
31. Ta ei usu, et ma peaksin reeglite loomisel kaasa rääkima.	1	2	3	4	1	2	3	4

Kontrolli palun üle, kas vastasid kõigile väidetele ning mõlema vanema kohta (kui oli võimalik)!

Palun täida järgmised üldandmeid puudutavad read.

Klass:

Vanus:

Sugu (poiss või tüdruk):

Täna vastamast! Palun pane täidetud ankeet ümbrikku ja sulge seejärel ümbrik.

Lisa 2. Vanemate poole pöördumise teksti näidis

Lp lapsevanemad

..... Koolis viiakse ajavahemikul 2017 magistritöö raames läbi kirjalikku küsitlust. Uurimuse eesmärk on selgitada välja 5.-9. klassi õpilaste sisemisele ja välisele õpimotivatsioonile antud hinnangute ning tajutud vanemate kasvatusstiilide vahelised seosed. Osalevad õpilased täidavad koolitunni ajal paberkandjal ankeedi. Küsitlus on anonüümne ehk õpilaste vastuseid ei seostata nende isikuga. Osalemine on ühtlasi ka lastele vabatahtlik ehk neil on õigus osalemisest keelduda.

Juhul, kui teie pole nõus oma lapse osalemisega uuringus, palume sellest koos selgitusega teavitada kooli (vastutava isiku ametikoht ja nimi) hiljemalt jaanuariks kell Selleks... (kontakteerumise võimaluste kirjeldus).

Lisaküsimuste korral võtke ühendust magistritöö autori Marge Heinaga, kirjutades aadressil hein.marge@gmail.com.

Lugupidamisega

.....

Lisa 3. Õpimotivatsiooni puudutavate väidete faktorlaadungid ja kommunaliteetidid
(N=202)

Faktor	Faktorlaadungid	Kommunaliteetidid	Omaväärtus (E)	Kirjeldusvõime (%)	Kumulatiivne kirjeldusvõime (%)
„Omaks võetud regulatsioon“			4,43	15,84	15,84
Ma töotan tunnis kaasa, sest ma tahan saada uusi teadmisi.	0,78	0,62			
Ma teen koolis antavaid koduseid ülesandeid, sest ma tahan õppeainest aru saada.	0,74	0,58			
Ma töotan tunnis kaasa, sest tunnis kaasa töötamine on mulle oluline.	0,68	0,56			
Ma püüan koolis hästi hakkama saada, sest minu jaoks on oluline üritada koolis hästi hakkama saada.	0,68	0,58			
Ma püüan koolis hästi hakkama saada, sest ma olen enda üle väga uhke, kui mul koolis hästi läheb.	0,63	0,60			
Ma teen koolis antavaid koduseid ülesandeid, sest ma tunnen ennast halvasti, kui ma ei tee kodutööd ära.	0,58	0,47			
Ma teen koolis antavaid koduseid ülesandeid, sest kodutööde tegemine on mulle oluline.	0,58	0,55			
Ma püüan koolis hästi hakkama saada, sest ma tunnen ennast väga halvasti, kui mul ei lähe koolis hästi.	0,58	0,40			
„Pealesurutud regulatsioon“			4,25	15,19	31,03
Ma püüan koolis hästi hakkama saada, sest ma tahan, et õpetajad peaksid mind heaks õpilaseks.	0,79	0,76			
Ma teen koolis antavaid koduseid ülesandeid, sest ma tahan, et õpetaja arvaks, et ma olen hea õpilane.	0,72	0,70			
Ma töotan tunnis kaasa, sest ma tahan, et õpetaja arvaks, et ma olen hea õpilane.	0,72	0,64			
Ma püüan tunnis rasketele küsimustele vastata, sest ma tahan, et teised õpilased arvaksid, et ma olen tark.	0,71	0,58			
Ma püüan tunnis rasketele küsimustele vastata, sest ma tahan, et õpetaja räägiks minust head.	0,71	0,59			
Ma püüan koolis hästi hakkama saada, sest	0,61	0,43			

mind võidakse premeerida, kui ma hästi hakkama saan.					
Ma püüan tunnis rasketele küsimustele vastata, sest mul on häbi, kui ma ei ürita.	0,39	0,52			
Ma töötan tunnis kaasa, sest mul on häbi, kui ma seda ei tee.	0,38	0,49			
„Sisemine regulatsioon“			3,57	12,74	43,76
Ma püüan tunnis rasketele küsimustele vastata, sest see on lõbus.	0,80	0,51			
Ma teen koolis antavaid koduseid ülesandeid, sest ma naudin kodutööde tegemist.	0,77	0,64			
Ma töötan tunnis kaasa, sest see on lõbus.	0,73	0,71			
Ma püüan tunnis rasketele küsimustele vastata, sest ma naudin rasketele küsimustele vastamist.	0,70	0,53			
Ma teen koolis antavaid koduseid ülesandeid, sest see on lõbus.	0,63	0,58			
Ma töötan tunnis kaasa, sest ma naudin tunnis kaasa töötamist.	0,53	0,49			
„Väline regulatsioon“			3,17	11,34	55,11
Ma püüan tunnis rasketele küsimustele vastata, sest ma pean seda tegema.	0,69	0,49			
Ma teen koolis antavaid koduseid ülesandeid, sest kui ma ei tee kodutöid ära, tuleb mul pahandust.	0,68	0,48			
Ma töötan tunnis kaasa, sest nii näeb reegel ette.	0,66	0,49			
Ma töötan tunnis kaasa, sest ma ei taha, et õpetaja minuga pahandaks.	0,52	0,49			
Ma teen koolis antavaid koduseid ülesandeid, sest ma pean kodutöid tegema, sest see on minu kohustus.	0,48	0,54			
Ma püüan koolis hästi hakkama saada, sest ma pean seda tegema.	0,45	0,42			

Lisa 4. Kasvatustiile puudutavate väidete faktorlaadungid ja kommunaliteetid (N=369)

Faktor	Faktorlaadungid	Kommunaliteetid	Omaväärtus (E)	Kirjeldusvõime (%)	Kumulatiivne kirjeldusvõime (%)
„Tundlikkus“					
Ta julgustab mind vaatama asju erinevast küljest.	0,71	0,51	3,29	23,51	23,51
Ta julgustab mind temaga asjadest rääkima.	0,76	0,59			
Ta pigem ei taha, et ma talle oma muredest räägiksin. (Ümberpööratud.)	0,62	0,39			
Ta usub, et mul on õigus oma arvamusele.	0,61	0,53			
Ta tunneb huvi minu tegemiste vastu.	0,70	0,50			
Ta julgustab mind rääkima temaga ausalt.	0,73	0,56			
Tavaliselt ta põhjendab mulle oma reegleid.	0,51	0,32			
„Nõudlikkus“			2,90	20,74	44,25
Tal on minu jaoks reeglid televiisori vaatamise kohta.	0,67	0,45			
Tal on minu jaoks reeglid arvuti ja nutiseadmete kasutamise kohta.	0,64	0,44			
Ma kirjeldaksin teda kui ranget vanemat.	0,59	0,37			
Ma arvan, et ta kutsub mind palju korrale.	0,62	0,40			
Ta annab mulle palju vabadust. (Ümberpööratud.)	0,56	0,38			
Ta otsustab enamasti ise, mida ma tohin teha.	0,64	0,41			
Ta ootab, et ma tuleksin koolist või õhtusel ajal koju kindlal kellaajal.	0,56	0,34			

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Marge Hein (sünnikuupäev: 10.03.1989),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Põhikooli õpilaste õpimotivatsiooni seosed tajutud vanemate kasvatusstiilidega“, mille juhendaja on Merle Taimalu,
 - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 17.05.2017